



## **PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

### **Gilberto Kassab**

Prefeito

## **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### **Alexandre Alves Schneider**

Secretário

### **Célia Regina Guidon Falótico**

Secretária Adjunta

### **Waldecir Navarrete Pelissoni**

Chefe de Gabinete

## **COORDENADORES DE EDUCAÇÃO**

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

## **DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

### **Regina Célia Lico Suzuki**

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

## **DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

## **DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

## **DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL**

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

## **CÍRCULO DE LEITURA**

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

## **TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO**

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

## **PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL**

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

## **EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT**

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS  
DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II**

**HISTÓRIA**

**2007**



## **ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

Celia Maria Carolino Pires - Coordenação Geral

## **ELABORADORES DE HISTÓRIA**

Antonia Terra De Calazans Fernandes

Circe Maria Fernandes Bittencourt

## **COLABORADORES**

### **Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação**

Responsáveis pela Coordenação do processo de consulta à R.M.E.S.P.:

Adriana de Lima Ferrão, Angela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antonia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Silvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lucia Machado Marques

### **Ciclo II - Integrantes do Grupo de Referência - História**

Antonia Terra De Calazans Fernandes - Assessora

Ana Maria Pereira, Angela Marques da Silva, Angélico dos Santos, Carmem Bassi Barbosa, Carolina M. Marques, Davi Costa Duarte, Denise M. Martins Pires, Denise Yurie Moraes, Ester Vieira, Márcia Maria Tripodi, Marlei Luciane Bernum, Marli Oliveira de Carvalho, Olindina F. de O. Ferreira, Renato Trindade Jr.

## **CENTRO DE MULTIMEIOS**

Waltair Martão (Coordenador)

### **Projeto Gráfico**

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

### **Pesquisa de Imagens**

Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Silvana Terezinha Marques de Andrade

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento

## **EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.**

---

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

136p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. História I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372

---

**Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.013-d/07**

# Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na seqüência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 – apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

**Alexandre Alves Schneider**  
Secretário Municipal de Educação





# SUMÁRIO

## PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa.....	10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento.....	12
1.3 Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas .....	14

## PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento .....	18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação.....	19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem.....	24
2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E .....	25

## PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de História no ensino fundamental .....	30
3.2 Problemas a serem enfrentados .....	32
3.3 Objetivos gerais de História para o ensino fundamental.....	36
3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular em História.....	37
3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização.....	41

## PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem .....	50
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental .....	50
4.1.2 expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental.....	51
4.1.3 expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental.....	52
4.1.4 expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino Fundamental .....	53

## PARTE 5

5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de História .....	56
5.1.1 Diagnóstico e conhecimentos prévios.....	56
5.1.2 Planejamento (da distribuição dos conteúdos) .....	60
5.2 Questões de natureza didática e metodológica de História .....	65
5.3 Algumas propostas de estratégias e de atividades .....	82

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	128
---------------------------	-----



EMEF Pedro Aleixo - Foto Nefia Gomes

# PARTE 1

## 1.1 Apresentação do Programa

A elaboração de documentos que orientam a organização curricular na rede municipal de ensino, explicitando acordos sobre expectativas de aprendizagem, vem se configurando como uma das necessidades apontadas pelos educadores, com a finalidade organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas.

Sensível a essa necessidade, a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica Ensino Fundamental e Médio está implementando o *Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental*. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental<sup>1</sup>, que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

Para tanto, é necessário aprofundar o debate sobre aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos.

Para que possamos oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, precisamos discutir duas questões importantes: O que entendemos por educação de qualidade? O que é necessário oferecer aos estudantes para a garantia dessa qualidade?

A resposta à questão do que se entende por educação de qualidade é um tema complexo e polêmico e precisa ser analisada no contexto atual do sistema municipal de ensino.

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos,

---

<sup>1</sup> De acordo com o disposto em lei federal, o ensino de nove anos deverá ser implementado no município até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular.

saberes, técnicas e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos.

Nas últimas décadas do século 20, as contundentes críticas a esse modelo de escola evidenciaram que era necessário promover mudanças no conceito de reprovação e no processo de avaliação escolar, introduzindo a idéia de ciclo e organizando os tempos e espaços das escolas de modo a permitir maior tempo para os estudantes desenvolverem os conhecimentos necessários em sua formação.

Analisando esses dois modelos, o fato é que em ambos há problemas que precisam ser identificados e enfrentados. Não há sentido retroceder e identificar nas reprovações em massa, ano a ano, a solução para os problemas do nosso sistema de ensino.

Por outro lado, não há sentido em não se proceder à revisão crítica, deixando as crianças prosseguirem no ensino fundamental sem construir as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social e sem discutir permanentemente sobre quais são essas aprendizagens.

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a freqüentam. Esse é o principal motivo desta proposta.

O desafio de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, envolve diferentes variáveis:

- organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;
- infra-estrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e a informação;
- docentes motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;

- alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;
- relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos.

Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar. Além disso, melhorar as condições de trabalho na escola, potencializando a utilização dos recursos existentes, como é o caso, por exemplo, dos livros didáticos, muitas vezes subutilizados.

## 1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento

Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo vem desenvolvendo o Programa *Ler e escrever* de forma a universalizar para toda rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita.

O programa contempla três projetos<sup>2</sup>: *Toda Força ao 1º ano (TOF)*, *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e *Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II*. Para cada um dos três projetos foram elaborados diferentes materiais - tanto para os alunos como para professores e coordenadores pedagógicos. Os professores recebem orientações e os alunos utilizam materiais especialmente elaborados para a recuperação das aprendizagens.

A meta do *Toda Força ao 1º ano (TOF)* é criar condições adequadas para que todos os alunos leiam e escrevam ao final do 2º ano do Ciclo I. Esse projeto prevê a formação de coordenadores pedagógicos realizada pelo *Círculo de leitura* em parceria com as Coordenadorias de Educação e professores, que são atendidos nas próprias unidades educacionais, nos horários coletivos de formação.

---

2 Para saber mais sobre os projetos, procure legislação e os materiais publicados.

O *Projeto Intensivo no Ciclo I*, o *PIC*, é destinado aos alunos do 4º ano retidos no primeiro ciclo. As escolas que têm alunos retidos no Ciclo I, organizam salas do *PIC* com até 35 alunos.

O *Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II* tem como finalidade envolver os professores de todas as áreas a trabalharem com as práticas de leitura e escrita, a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos desse ciclo.

Em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, a SME vem criando espaços de participação interativa e construção coletiva de projetos integrados com o uso de novas formas de linguagem. A DOT, em parceria com o *Programa EducaRede*, elaborou o *Caderno 3 de Orientações Didáticas – Ler e escrever – Tecnologias na educação*<sup>3</sup>, um referencial prático-metodológico no uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que propõe a articulação do projeto pedagógico, a construção do currículo e a aprendizagem de conteúdos necessários para o manuseio e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, visando à formação de usuários competentes e autônomos.

Outra meta da SME é a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, que envolve transformações de idéias, de atitudes e de práticas, tanto no âmbito político quanto no administrativo e pedagógico, em que a escola passe a ser sentida como realmente deve ser: de todos e para todos. A política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais está direcionada ao respeito às diferenças individuais dos estudantes e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais aos estudantes que dele necessitarem.

Para tanto, cada Coordenadoria de Educação tem o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) – e Salas de Apoio a Inclusão (SAAI) - criadas nas unidades escolares que servem como pólo para atender a demandas regionais.

A divisão de Projetos Especiais (Núcleo de Ação Cultural Integrado) coordena e operacionaliza projetos, programas e atividades sociais/artístico/culturais, visando à obtenção de benefícios e condições para o desenvolvimento dos estudantes, no seu processo de construção do conhecimento. Por meio de ações que contemplam o acesso ao conhecimento com diferentes linguagens artísticas, essa unidade ofe-

3 O *Caderno de orientações* referente ao TIC está apresentado em forma de CD e disponibilizado no Portal de Educação ([www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br](http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br))

rece propostas que articulam as áreas do conhecimento, enriquecem o currículo e subsidiam o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades escolares, com atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula, promovendo a expansão cultural. Os objetivos são: oferecer aos educadores e alunos oportunidades de ampliar o conhecimento; favorecer a socialização; promover o exercício da cidadania, do civismo e da ética; contribuir para formar indivíduos críticos e participativos.

A prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no ensino fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à política educacional do município. Trata-se de uma ação que fornecerá informações para qualificar as ações da SME. A análise dos resultados obtidos pelos alunos e dos dados sociais e culturais coletados auxiliarão a avaliar as estratégias de implementação dos programas e indicarão novas necessidades.

Esses programas e projetos visam, por meio de diferentes estratégias, a oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, o *Programa de orientação curricular do ensino fundamental* apóia-se nos projetos em desenvolvimento e propõe-se a trazer contribuições para o seu avanço.

## 1.3 Articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas

Da mesma forma que o *Programa de Organização Curricular do Ensino Fundamental* busca articulações com os grandes projetos em desenvolvimento, ele deve também estimular a reelaboração do projeto pedagógico de cada escola.

As escolas da rede municipal de educação têm seu trabalho orientado pelos pressupostos explicitados em seus projetos pedagógicos. Neles, cada escola indica os rumos que pretende seguir e os compromissos educacionais que assume, com vistas à formação de seus estudantes.

Na elaboração de seu projeto pedagógico, cada escola parte da consideração da realidade, da situação em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que deseja e necessita construir. Essa “idealização” não significa algo que não possa ser



realizado, mas algo que ainda não foi realizado; caracterizando um processo necessariamente dinâmico e contínuo.

Elementos constitutivos do projeto pedagógico da escola, como o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas dos resultados de anos anteriores relativas aos projetos desenvolvidos pela escola e aos processos de ensino e de aprendizagem são importantes para o estabelecimento desse confronto entre o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser.

Há ainda importantes pressupostos a serem explicitados como os que se referem à gestão da escola. O trabalho coletivo da equipe escolar, por exemplo, parte do pressuposto de que a tarefa que se realiza com a participação responsável de cada um dos envolvidos é o que atende, de forma mais efetiva, às necessidades concretas da sociedade em que vivemos.

Se há aspectos em que os projetos pedagógicos das escolas municipais se diferenciam, em função de características específicas das comunidades em que se inserem, certamente há pontos de convergência, mesmo considerando-se a dimensão e a diversidade de um município como São Paulo.

Na seqüência, são apresentadas algumas reflexões sobre pontos comuns na elaboração de projetos curriculares nas escolas municipais.



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

# PARTE 2

## 2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento

A organização curricular é uma potente ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos estudantes. Partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos, cada professor planeja trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas.

Essa tarefa está ancorada em grandes pressupostos, como a forma de conceber os fins da educação, a compreensão de como cada área de conhecimento pode contribuir para a formação dos estudantes e os parâmetros legais que indicam como os sistemas de ensino devem organizar seus currículos.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil<sup>4</sup>.

Uma das grandes preocupações dos educadores, fundamentada em diversas investigações sobre o assunto, é a possível fragmentação dos conhecimentos, que uma dada organização curricular pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles.

<sup>4</sup> Vide documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação étnica racial*; acervo das salas de leitura.

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos.

O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento.

De todo modo, seja no âmbito de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma de organização curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem.

Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha e a assunção coletiva, pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, sobre as quais serão feitas algumas reflexões no próximo item.

## 2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabeleci-

mento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

Evidentemente isso não significa que tudo o que é trabalhado na escola precisa estar sempre ligado à sua realidade imediata, o que poderia significar uma abordagem dos conteúdos de forma bastante simplista; os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia.

A esse respeito, diferentes autores concordam com o fato de que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade. Um dos elementos importantes da construção da cultura de aprendizagem na escola é o processo de organização e desenvolvimento do currículo.

Sabe-se que a aprendizagem significativa não se coaduna com a idéia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a idéia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores. Numa concepção linear do conhecimento, o ensino e a aprendizagem funcionariam como cadeia de elos, na qual cada elo tem função de permitir acesso a outro. Essa forma de conceber o conhecimento pressupõe que o estudante armazene e mecanize algumas informações, por um determinado período de tempo, o que faz com que tenha bom desempenho em provas e avance de um ano para outro, o que não significa, necessariamente, que tenha uma aprendizagem com compreensão.

Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige

ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdos, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório de significados, de modo a poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social.

É preciso levar em conta, ainda, que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e

modos de expressão. Assumindo-se que crianças e jovens de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico desses diferentes potenciais dos aprendizes.

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispendo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de idéias e fatos, mas, principalmente, em oferecer novas formas de ver essas idéias, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados.

Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos. Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos.

Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros.

Variando os processos e formas de comunicação, amplia-se a possibilidade de significação para uma idéia surgida no contexto da classe. A pergunta ou a idéia de



um estudante, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem durante a discussão.

É importante salientar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência, a avaliação deve integrar-se a esse processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Um projeto de ensino que busca aprendizagens significativas exige uma avaliação que contribua para tornar os estudantes conscientes de seus avanços e de suas necessidades, fazendo com que se sintam responsáveis por suas atitudes e suas aprendizagens.

A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementação de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.

A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar manifestação de diferentes competências, dando condições para que o professor atue de forma adequada.

As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam.

## 2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos:

- **Relevância social e cultural**

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental.

- **Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns**

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.

- **Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações**

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

- **Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido

se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles.

## 2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E.

Uma vez selecionadas as expectativas de aprendizagem, elas precisam ser organizadas de modo a superar a concepção linear de currículo em que os assuntos vão se sucedendo sem o estabelecimento de relações, tanto no interior das áreas de conhecimento, como nas interfaces entre elas. Essa organização também precisa ser dimensionada nos tempos escolares (bimestres, anos letivos), o que confere ao projeto curricular de cada escola e ao trabalho coletivo dos professores importância fundamental. No processo de organização das expectativas de aprendizagem cada escola pode organizar seus projetos de modo a atender suas necessidades e singularidades. Na seqüência, apresentamos alguns aspectos que poderão potencializar a organização das expectativas de aprendizagem.

### • **Abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar**

Como mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas várias idéias e proposições vêm sendo construídas com vistas a superar a concepção linear e fragmentada dos currículos escolares. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e projetos são alguns exemplos de tais formulações, que representam novas configurações curriculares, privilegiam a interação entre escola e realidade e propõem a inversão da lógica curricular da transmissão para o questionamento.

Trata-se de idéias e proposições fecundas. No entanto, ao serem implementadas, muitas vezes elas buscam prescindir de conhecimentos disciplinares e do apoio de modalidades como as seqüências didáticas em que se pretende organizar a aprendizagem de um dado conceito ou procedimento.

O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos e, de cada área, é essencial que ele aprenda, inclusive para se apropriar de estratégias que permitam estabelecer as relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

### • **Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento**

Um dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela escola relaciona-se ao fato de que a não-garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos, impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas de conhecimento.

As tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e os demais professores não se sentiam diretamente implicados com elas, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos a problemas de leitura e escrita.

Hoje, há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas nas várias atividades curriculares que a escola organiza para a formação dos alunos do ensino fundamental.

Entendida como dimensão capacitadora das aprendizagens nas diferentes áreas do currículo escolar, a linguagem escrita, materializada nas práticas que envolvem a leitura e a produção de textos, deve ser ensinada em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Para que isso ocorra, não basta decodificar ou codificar textos. É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual.

Por isso, a aproximação entre os textos e os estudantes requer a mediação de leitores e de escritores mais experientes, capazes de reconstruírem o cenário discursivo necessário à produção de sentidos que não envolve apenas a capacidade de decifração dos sinais gráficos.

Outro aspecto importante é que se refere aos modos de utilização da linguagem, tão variados quanto às próprias esferas da atividade humana. As esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos. As práticas de linguagens – falar, escutar, ler e escrever, cantar, desenhar, representar, pintar – são afetadas pelas representações que se têm dos modos pelos quais elas podem se materializar em textos orais, escritos e não-verbais. A produção de linguagem reflete tanto a diversidade das ações humanas como as condições sociais para sua existência.

Aprender não é um ato que resulta da interação direta entre sujeito e objeto, é fruto de uma relação socialmente construída entre sujeito e objeto do conhecimento, isto é, uma relação histórico-cultural. Assim, ao ler ou produzir um texto, o sujeito recria ou constrói um quadro de referências em que se estabelecem os parâmetros do contexto de produção no qual se dá a prática discursiva que está necessariamente vinculada às condições específicas em que se concretiza.

#### • **Perspectiva de uso das tecnologias disponíveis**

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é hoje um aspecto de atenção obrigatória na formação básica das novas gerações, em função da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Além desse forte motivo, o uso das TIC como recurso pedagógico tem sido investigado e aprimorado como ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem, que busca melhores utilizações de recursos tecnológicos no desenvolvimento de projetos, na realização de seqüências didáticas, na resolução de situações-problema, dentre outras situações didáticas.

O uso das TIC traz possibilidades de interações positivas entre professores e estudantes, na medida em que o professor é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo e, ao mesmo tempo, responsabilizar-se pela aprendizagem de seus estudantes.

As TIC podem contribuir para uma mudança de perspectiva do próprio conceito de escola, na medida em que estimulem a imaginação dos estudantes, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favoreçam a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade e promovam a cooperação, o diálogo, a solidariedade nos atos de ensinar e aprender.



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

# PARTE 3

## 3.1 Finalidades do ensino de História no ensino fundamental

O que é ensinado de História na escola está relacionado a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira, além de manter compromissos com questões específicas do conhecimento histórico escolar, com saberes históricos científicos e valores diversificados – sociais, políticos, econômicos e culturais – da nossa sociedade.

A disciplina de História, ao longo da história da educação no Brasil, tem permanecido nos currículos, fundamentalmente, com o compromisso de formar indivíduos – social, política e intelectualmente – para que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros e das sociedades no tempo - no presente e no passado.

Como finalidade, os estudos históricos subsidiam os alunos para que reflitam, em perspectivas temporais, a respeito de suas vivências, as da sociedade da qual fazem parte e das culturas de outras sociedades, épocas e lugares. Por essa razão, possibilitam a eles, na medida em que estudam história, que aprendam a reconhecer e a questionar costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos e suas relações com as organizações mais amplas da sociedade; aprendam identificar e analisar comportamentos, visões de mundo, formas de trabalho, formas de comunicação, técnicas e tecnologias em diferentes épocas; e aprendam a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes.<sup>5</sup>

Nessa linha, o ensino de História, na medida em que trabalha com categorias e conceitos que provocam reflexões a respeito das relações entre acontecimentos no tempo – como duração, diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e discontinuidades –, instiga o aluno ao questionamento, à reflexão, à interpretação de textos, imagens, e de objetos e diferentes representações e linguagens, à procura da compreensão das complexas relações humanas e da sua participação no mundo social.

Para o ensino de História, no processo contínuo de diálogo entre suas tradições

5 Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



e o estágio atual de mudanças na escola e na sociedade, tem permanecido, principalmente, o papel de difundir e consolidar identidades no tempo sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Historicamente, esses compromissos já foram entendidos, em diferentes épocas passadas, como uma formação para ser “cidadão patriótico”, ser “civilizado”, ser uma “pessoa ajustada ao seu meio”, ou manter identidade com a “pátria”, com o “país do trabalho e do desenvolvimento”. Nas últimas décadas, predominaram propostas de formação de o aluno exercer sua cidadania, diante de uma sociedade que projeta para si princípios democráticos.<sup>6</sup>

Diante da realidade contemporânea, o ensino de história enfrenta a elaboração de propostas a partir dos conceitos de **cultura capitalista** e de **humanismo**. Esses conceitos são fundamentais por provocar o questionamento e a identificação das contradições do sistema, para que se possa superar e compreender alguns dos pressupostos da modernidade, como a legitimidade da propriedade privada, independente do uso, e a promoção do individualismo possessivo, articulado com a cultura consumista, que valoriza os objetos em detrimento das pessoas. e aí deriva a necessidade de se colocar o conceito de **humanismo**, que possibilita uma nova relação dos compromissos individuais e sociais com toda a humanidade.<sup>7</sup>

A história especificamente, por trabalhar com o tempo do homem na Terra, desde o surgimento das organizações sociais aos dias atuais, coloca em evidência sua importância na relação com a coletividade e como parte integrante da natureza. A concepção de natureza entre nós, que pertencemos ao mundo ocidental e predominantemente cristão, tem sido entendida como separada do humano e de que o homem pode e deve dominar a natureza para satisfação de suas variadas necessidades. Os solos, as águas dos oceanos e rios, as rochas, as plantas os animais têm sido dominados pelas sociedades; e com a crescente urbanização, cada vez mais, os seres humanos não se reconhecem como parte da natureza. Nessa perspectiva é que se pode situar o capitalismo em suas contradições e dimensões históricas. Ele se originou em condições históricas específicas e não pode ser entendido, como tem sido ensinado, como um estágio predestinado da humanidade.

A proposta escolheu também estes conceitos – **cultura capitalista** e de **humanismo** – por possibilitarem a construção de reflexões e posições políticas diante de problemas sociais que afetam a vida da sociedade atual em geral, como os conflitos

---

6 Idem.

7 SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

geradores de violência, as desigualdades sociais, a cultura consumista, os valores de competitividade que exacerbam o individualismo e que desumanizam as pessoas, a difusão acelerada dos meios tecnológicos e dos meios de comunicação subsidiados pela ciência, as relações conflituosas entre as sociedades e a natureza, a descrença em relação ao Estado e em seu poder de resolução dos problemas.

Todas essas questões necessitam ser entendidas como inseridas em uma **cultura capitalista** apreendida por meio de estudos históricos, por estar, esta cultura, disseminada no modo de agir e pensar das pessoas e da sociedade. Ao mesmo tempo, são questões que necessitam também de balizas críticas, como os princípios de uma **formação humanista**, fundamentados na singularidade e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas e de gênero das diversas sociedades, e que, assim, colocam em debate as atuais condições humanas diante da natureza, também entendida em sua dimensão histórica.

## 3.2 Problemas a serem superados

Tem predominado na história da educação escolar brasileira alguns problemas envolvendo o que se entende e como se relacionam os conteúdos e os métodos de ensino de história.

Tradicionalmente, entende-se como conteúdo certos conhecimentos concebidos como produzidos fora da escola, para serem transmitidos para alunos passivos, que não interferem no saber. Acredita-se que o conhecimento transmitido é construído exclusivamente por cientistas, que difundem as mais recentes descobertas humanas e são transpostas para fins escolares. Em muitos casos, acredita-se que sejam ensinados saberes essenciais sem os quais seria impossível formar pessoas bem adaptadas às exigências da sociedade.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que todos os sujeitos que participam da escola, de algum modo, interferem e constroem o saber escolar: alunos, professores, educadores da escola, pais, editores e autores de livros didáticos, autores de referência da historiografia. Assim, o saber escolar é sempre recriação e, ao mesmo tempo, fruto de escolhas coletivas do que se espera ensinar e do que se aprende realmente de história na escola.<sup>8</sup>

8 MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história - Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

É preciso reconhecer a importância do diálogo entre saberes escolares e científicos e o fato de que muitos currículos de história têm sido construídos por professores/historiadores para aproximarem o ensino dos temas, das abordagens e dos conceitos desenvolvidos pela pesquisa histórica. Isso não significa dizer que a única fonte do conhecimento escolar é o saber científico, e nem que a disciplina escolar seja apenas uma simples transposição do saber erudito, mas que existe o esforço de manter o saber histórico presente no diálogo permanente com a escola, entendida como o lugar de produção de seu próprio saber, que possui objetivos específicos e diferentes dos que presidem a produção do saber acadêmico.<sup>9</sup>

O diálogo entre os conteúdos que se constituem como escolares e a produção historiográfica tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos e conteúdos de ensino e de aprendizagem. Assim, exemplificando – em uma sociedade que tende a valorizar a diversidade de crenças, opiniões, representações; em uma escola que se esforça por valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; o saber histórico científico tem contribuído, na mesma perspectiva, com fundamentos para questionar a atuação de uma multiplicidade de sujeitos históricos, reconhecendo-os como agentes ativos na construção social. Se hoje crianças e adolescentes são entendidos como indivíduos participativos e atuantes na construção de valores e identidades próprias, as pesquisas históricas têm contribuído para identificá-los social e historicamente, e salientar suas contribuições no espaço escolar e social.

Assim, muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade e identificam a participação ativa de “pessoas comuns” – nas suas resistências, divergência de valores e práticas, criação e reelaboração da cultura – instigam propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

O diálogo entre a escola, a realidade e a História provocam buscas de outros modos de se estudar a relação presente/passado e de dar uma dimensão histórica aos problemas vividos no cotidiano. Nesse caso, diálogos próximos com certas propostas metodológicas de estudos históricos encorajam a formulação de questões à realidade vivida, problematizando-a de modo a identificar temas de estudo para melhor compreender essa realidade historicamente.

---

9 TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Nessa linha, a reflexão aponta para outro problema a ser enfrentado: a importância de articular objetivos, conteúdos e métodos no ensino de História.

Nesse caminho, primeiro, é importante entender conteúdos escolares como **informações, conceitos, procedimentos** (metodológicos), **valores** e **atitudes**. Ou seja, as vivências escolares formam os alunos, tanto da perspectiva das informações que ele tem acesso, como interfere em seu desenvolvimento cognitivo, forma seus valores e garante modelos de atitudes para serem gerenciadas por eles na vida social.<sup>10</sup> Nesse processo, o professor tem um papel fundamental: é ele quem seleciona as informações, instiga formas de estabelecer relações sociais, políticas ou temporais, defende idéias (de modo intencional ou não) e serve de exemplo para os comportamentos cotidianos.

Na articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação é importante ainda reconhecer que os objetivos de ensino se concretizam nos conteúdos ensinados e nas atividades vivenciadas. Além disso, a forma de organização do pensamento para analisar uma realidade histórica – a partir, por exemplo, da lógica formal ou da lógica dialética - também se aprende na escola.

As escolhas específicas de conteúdos e métodos de análise a serem priorizados no ensino de história, dependem, assim, da concepção que se tem da escola, de como se projeta a finalidade do ensino de história, da compreensão que se tem dos processos de ensino e aprendizagem e da apreensão que se faz do papel da escolaridade na formação de pessoas para conviverem no mundo atual. Se uma proposta de ensino de história projeta como objetivo formar um aluno reflexivo, é contraditória a escolha de estudos que valorizam unicamente a relação entre os tempos a partir de causas e conseqüências. Sem a possibilidade de aprender a identificar contradições na realidade, de formular problemas de estudo, de formalizar indagações e de ir além da primeira observação dos fenômenos, dificilmente o aluno terá a oportunidade de aprender a questionar sua sociedade, a confrontar modos de análise, de interpretar e de refletir a respeito das problemáticas históricas presentes em seu dia-a-dia.

Segundo o historiador canadense André Segal, a importância do ensino de história reside na possibilidade de libertar o indivíduo do tempo presente. Através dele, o

10 Na organização de vivências escolares, as interferências didáticas do professor, como fazer predominar situações impositivas, atividades individuais e a competitividade, típicas das ideologias capitalistas tradicionais, interferem na formação de pessoas que tendem socialmente, quando trabalhadoras, a seguir o mesmo hábito aprendido na escola, conforme se explicita pelo currículo oculto. Assim, a predominância de relações não autoritárias e trabalhos em grupos com cooperação podem ser alternativas para formar na escola gerações envolvidas politicamente com questões coletivas e com gestões democráticas. – Cf. APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

cidadão comum pode situar-se em um tempo histórico capaz de fornecer explicações sobre acontecimentos cotidianos, como greves, violência urbana, votar nas eleições, participar de organizações sociais.<sup>11</sup>

É importante considerar, então, a formação do aluno para saber analisar realidades históricas: saber descrever, colocar problemas, levantar hipóteses, identificar contradições, coletar e confrontar dados, responder as perguntas formuladas, organizar sínteses. Nessa linha, é importante que aprenda a identificar e analisar informações de diferentes fontes de informação. Isso envolve estudos de diferentes linguagens, já que a realidade humana é permeada por textos, fotografias, gravuras, objetos materiais, sonoridades, músicas. Além disso, o ensino de História compartilha com outras disciplinas outras responsabilidades, como se organizar em função de possibilitar ao aluno dominar a leitura e a escrita, saber pesquisar temas e bibliografias, realizar estudos de campo, analisar e interpretar espaços, mapas, tabelas, filmes, imagens.

Dentre os desafios a serem enfrentados no ensino de História, alguns deles se destacam:

- Por tradição, o ensino de História tem privilegiado o estudo da sociedade europeia e ocidental, em detrimento, muitas vezes, da História do Brasil, das culturas latino-americanas e da História da África. Isso tem repercutido, como se sabe, na formação de valores, de imaginários e de identidades da população brasileira muito mais comprometidos com o modo de vida europeu/ocidental ou ainda com os valores norte-americanos. Por conta disso, considerando que é fundamental que os alunos que vivem em São Paulo hoje conquistem o entendimento das dimensões históricas de suas vivências, é prioritário o currículo de História ser organizado de modo a privilegiar o estudo da sociedade brasileira, partindo das problemáticas contemporâneas locais, regionais e nacionais, para aprofundar suas relações com as demais sociedades, de diferentes épocas e lugares.
- Por conta da complexidade das questões da realidade atual, os estudos históricos assumem como necessário romper o paradigma da especialização ou de um único olhar disciplinar para a sociedade e seus problemas, e salientar a importância de análises interdisciplinares que estabelecem diálogos com outras áreas de conhecimento ( por exemplo antropologia, sociologia e ecologia). A compreensão das sociedades hoje requer perspectivas abrangentes, incluindo as relações que as culturas estabelecem com a natureza. A forma como uma sociedade garante seu sustento, por exemplo, interfere nos vínculos das relações entre as pessoas e os grupos, organiza o espaço onde se vive e trabalha, integra as manifestações culturais vividas e expressas.

11 SEGAL, André. *Pour une didactique de la durée*. In: MONIOT, H. (org.) *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna: Peter Lang, 1984.

- Ainda é preciso superar práticas escolares onde se privilegiam estudos históricos restritos a fatos singulares, sem estabelecer relações com outros acontecimentos do presente ou do passado. Privilegiar unicamente o fato histórico isolado sugere também concepções de que a História é consequência de ações exclusivas de determinados sujeitos, como no caso de reis e heróis. É preciso considerar que os estudos comparativos e as reflexões sobre as relações entre acontecimentos evidenciam as durações dos problemas sociais, já que são também decorrentes de questões conjunturais e estruturais.
- Diagnósticos das aulas de história indicam o uso freqüente da lousa e do giz, com as tradicionais cópias de textos no quadro ou questionários dos livros didáticos. Ao mesmo tempo, a sociedade e as escolas hoje devem disponibilizar uma diversidade grande de outros recursos para envolvimento e aprofundamento de temas com os estudantes, que, estão presentes parcialmente nas aulas, mas que podem ser mais explorados. É o caso, por exemplo, de projeção de imagens e textos para observações e análises coletivas, de exibição de filmes para debatê-los a partir de olhares históricos, de pesquisa em computadores e na Internet e da apreciação de músicas para estudos de seus contextos e autorias.
- As avaliações escolares em geral precisam ser mais abrangentes para considerarem o que os alunos sabem antes, durante e depois dos processos de estudo. Avaliações diagnósticas são mais realísticas quanto aos conhecimentos dos alunos adquiridos na escola e em suas vivências sociais; e balizam, com mais correção, as escolhas do professor em relação ao que, quando e como desenvolver estudos de determinados temas.

### 3.3 Objetivos gerais de História para o ensino fundamental

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos da rede municipal de São Paulo possam ampliar, gradativamente, a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos, localizá-los em uma multiplicidade de tempos e dimensionando suas durações temporais;

- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de leitura e escrita, de produção de texto de cunho histórico e de pesquisa escolar, aprendendo a identificar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.<sup>12</sup>

## 3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular de História

Esta é uma proposta de estudo de história organizada para alunos e professores do Município de São Paulo. e seus pressupostos básicos estão sustentados em determinados conceitos importantes e gerais para a análise da história dos diferentes moradores da cidade nos diferentes momentos: cultura capitalista/humanismo; tempo histórico/espaço; sociedade/natureza; trabalho/mudança social; Estado/poder; patrimônio histórico/memória; e cotidiano urbano.

Focar a história do município não significa negligenciar a História do Brasil ou do Mundo, mas permitir que as histórias sejam estudadas entrelaçadas, nas suas relações temporais, conjunturais e estruturais e entre a história do lugar, a nacional e a mundial.

---

<sup>12</sup> Brasil, *idem*.

Apesar de predominar hoje em dia as preocupações globalizantes, o entendimento da história brasileira deve ser prioritário por sua especificidade, assim como, o estudo da história local é fundamental por permitir ao aluno entender a partir dos seus espaços de convivência, nas suas relações sociais, nos seus costumes, nas concreções da vida cotidiana da cidade e de sua população, nas memórias construídas localmente, as macro organizações econômicas e políticas nacionais e mundiais.

Como critério de seleção e organização dos conteúdos optou-se pelo trabalho com **eixos-temáticos**, que possibilitam a escolha de temas mais significativos para os estudantes que vivem no Município de São Paulo.

Para se entender a escolha pelo **eixo-temático** é necessário considerar as possibilidades apresentadas pela história do ensino de história. Assim, é freqüente identificar, por exemplo, currículos com organização de conteúdos que se baseiam na sucessão no tempo, do passado para o presente, como seqüência linear e unidos por causalidade. A denominada “toda história”, nesse caso, pressupõe a abstração de um processo histórico, com poucas considerações às contradições sociais, às diferentes temporalidades, dificultando que se estabeleçam relações entre a micro e a macro história.

Com o objetivo de ultrapassar esse modelo de tempo linear e com etapas deterministas, foram organizadas algumas propostas curriculares temáticas, seguindo o exemplo da produção histórica acadêmica denominada história temática. Assim, passaram a ser selecionados temas diversos a partir de critérios variados, predominado os que pudessem despertar maior interesse dos alunos pelo passado.

Os estudos temáticos têm desempenhado um papel importante na história do currículo do ensino de história. Tem possibilitado um trabalho com os mais variados temas históricos, sem ser preciso hierarquizar a história cronologicamente e evitar que os estudos, por falta de tempo pedagógico nunca consiga incluir a história contemporânea. Por outro lado, incorporam ao ensino de História outras correntes historiográficas e temas relacionados à História sócio-cultural, rompendo, em parte, com o predomínio de conteúdos voltados para ensinar a história da nação, dominantes nos currículos brasileiros desde o século 19. Além disso, os estudos históricos libertam-se da obrigatoriedade de estudar “toda a história”.

Há, todavia, críticas aos estudos temáticos, provenientes de três vertentes. Uma delas diz que eles não necessariamente rompem com a história linear e “progressista”. Geralmente, retomam a origem dos temas, tratando-os cronologicamente, de for-



ma “evolucionista” – do passado atrasado para o presente “tecnicista”. e ainda foca o tema em diferentes épocas isoladamente, sem considerá-lo em contextos históricos mais amplos, numa relação que privilegie a relação presente-passado ou a relação entre problemáticas e lugares. A segunda vertente critica-os pelas escolhas dos temas, afirmando que são aleatórias e não propiciam compromissos com uma formação mais crítica de alunos, ou seja, os temas nem sempre potencializam análises históricas da sociedade contemporânea. Uma terceira vertente condena-os por conta de certos temas que são considerados como curiosidades, fragmentos de vivências ou aspectos muito reduzidos do cotidiano, designados como “migalhas” da História. Nessa última vertente, afirma-se que as escolhas de temas podem repercutir na formação erudita de alunos, que passam a dominar aspectos exóticos das culturas ou especificidades históricas pontuais, mas inviabilizam aspectos importantes da formação histórica, ou seja, não possibilitam o entendimento da história como processo, as análises conjunturais ou estruturais das sociedades, a apreensão da dimensão coletiva da História e a perspectiva de elementos e os compromissos comuns a grupos, classes, sociedades e épocas.

Outras propostas curriculares têm optado pelo trabalho com **eixos temáticos**, que recuperam os compromissos com a formação de alunos para atuar de maneira reflexiva na sociedade atual. Partem da premissa de que os alunos precisam refletir, analisar, criticar e atuar no presente na sociedade local onde vivem e, então, consideram como necessário repensar as relações entre o tempo e espaço no estudo da História. Em vez de iniciar por estudos do passado e de lugares considerados “berços das civilizações” (na linha da história eurocêntrica), seguindo linear e cronologicamente em direção ao presente e aos outros espaços por onde se consolida a sociedade européia ocidental, passam a problematizar questões do presente e do local onde vivem, estabelecendo relações com outros acontecimentos, lugares e contextos do passado e retornando ao presente e ao local de onde se partiu, para evidenciar sua temporalidade e sua historicidade.

Assim, os **eixos-temáticos** são selecionados de acordo com problemáticas históricas gerais, com a realidade brasileira e local vivido pelos estudantes no presente, com a especificidade do público escolar a quem se destina, com pressupostos pedagógicos de acordo com a faixa de idade dos alunos, com o nível escolar que irão cursar e o tempo da disciplina na grade.

Na organização e escolha dos conteúdos históricos, o **eixo-temático** desdobra-se em temas de relevância social e histórica, dos quais fazem parte as tradições

escolares (como a colonização do Brasil, a Revolução Francesa), que pretendem dar conta de estudos de suas complexidades no tempo.

No trabalho com **eixo-temático**, os temas privilegiam primeiro o presente e suas relações com o passado para que se possa retornar ao presente de maneira a possibilitar aos alunos a compreensão da problemática estudada em uma dimensão temporal. Assim, uma problemática maior (o eixo-temático) é analisada em diferentes aspectos, a partir da escolha de temas. Esses temas são escolhidos por estarem relacionados entre si e por possibilitarem o aprofundamento de aspectos da problemática maior. O eixo-temático, portanto, possibilita uma coerência de estudo ao longo do ano e abordagens diferenciadas de um mesmo problema, seja da perspectiva do tempo, do espaço, da cultura e da sociedade, seja da perspectiva de grupos e classes sociais. No seu conjunto de relações, possibilitam o estudo do tema em contextos históricos mais amplos.

A opção de ir e vir no tempo relaciona-se à valorização das vivências atuais dos alunos, mas não significa abandonar as medidas cronológicas, como datas, séculos, linhas e extensões de duração. Ao contrário, a proposta é possibilitar aos alunos referências temporais para que especifiquem os acontecimentos históricos estudados em seus contextos e para distinguiem um fato do outro, uma época da outra. Se a premissa é possibilitar a apreensão da temporalidade e da historicidade do presente e, portanto, das durações, cabe ao professor recorrer sempre à linha cronológica, demarcando os fatos de curta, média e longa duração e os ritmos dos acontecimentos.

A valorização das especificidades locais também fortalece o trabalho com eixos temáticos, que metodologicamente baseia-se na idéia de que o conteúdo deve ser organizado a partir de um problema contemporâneo, que possibilite ao aluno estabelecer relações reflexivas entre o presente e o passado, entre o local onde mora e outros locais, e entre seu cotidiano e dimensões coletivas de sua sociedade.

A proposta, então, é que a escolha do **eixo-temático** e dos temas que dele decorrem seja feita a partir de uma problematização da realidade atual, considerando questões que podem propiciar estudos históricos importantes para os estudantes conhecerem melhor e refletirem sobre o mundo social do qual fazem parte.

## 3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

A preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos do Município de São Paulo o dimensionamento de si mesmos e da população da cidade em temporalidades históricas.

As expectativas de aprendizagem expressam as seguintes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o domínio de conceitos fundamentais como de tempo, cultura capitalista e humanismo;
- possibilitar maior compreensão das dimensões históricas das convivências e conflitos da população do Município de São Paulo;
- desenvolver o conhecimento das relações entre a história local e das diversas sociedades historicamente constituídas;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história.

As expectativas de aprendizagens incluem a preocupação de possibilitar aos alunos estudos que evidenciem:

- a importância de estudos históricos envolvendo a lógica dialética (observação da realidade, identificação de contradições, levantamento de hipóteses, coleta de dados, construção de relações históricas, organização de sínteses);
- a importância da construção de relações de duração, transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado, e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- a importância do estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos.

A proposta contempla expectativas de aprendizagem que favoreçam ao professor problematizar a realidade social do Município de São Paulo e construir relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas

e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da África, da América, da Europa e demais sociedades. É importante lembrar que faz parte da história da cidade a presença de populações de variadas localidades do mundo, inclusive de países asiáticos, como Japão, China e Coréia.

Optou-se por organizar as expectativas de aprendizagem a partir de eixos temáticos, que se desdobram em temas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.



EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lilian Borges

Os principais conceitos, eixos temáticos e os temas propostos são:

<b>1º Ano do Ciclo II</b>			
<b>Conceitos gerais da área</b>	<b>Eixo temático</b>	<b>Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos</b>	<b>Sugestões de temas</b>
Cotidiano urbano  Tempo e espaço histórico  Cultura  Humanismo  Natureza  Sociedade capitalista  Trabalho  Mudança social  Patrimônio histórico	<b>As organizações das sociedades e as relações com a natureza</b>	Tempo presente e tempo passado  Período Antigo e Contemporâneo  Relações homem natureza  Sociedade coletora e caçadora  Sociedade agrícola e criadora  Religião e arte  Organização social do trabalho  Cultura material e arqueológica	Relações entre a história do Município de São Paulo atualmente e história de sociedades urbanas e não urbanas na Antiguidade (até o século XV, no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa) <ul style="list-style-type: none"> <li>• densidade populacional</li> <li>• mudanças na organização e ocupação do espaço – fauna, flora rios, florestas, montanhas.</li> <li>• coleta e produção de alimentos – criação de animais e desenvolvimento da agricultura</li> <li>• artes, religião e concepções do mundo e da natureza</li> </ul>

<b>2º Ano do Ciclo II</b>			
<b>Conceitos gerais da área</b>	<b>Eixo temático</b>	<b>Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos</b>	<b>Sugestões de temas</b>
Cotidiano urbano  Tempo e espaço histórico  Cultura Humanismo Natureza  Sociedade capitalista  Trabalho  Mudança social  Patrimônio histórico	<b>Trabalho, campo e vida urbana</b>	Organização social urbana  Trabalho escravo  Trabalho livre  Trabalho coletivo Servidão e feudalismo  Sociedade industrial  Técnicas e instrumentos de trabalho  Arte urbana  Período moderno e contemporâneo  Classes e conflitos sociais  Capitalismo mercantil e industrial  Cultura material	Relações de trabalho e vida urbana em São Paulo atualmente e história da vida no campo e na cidade de diferentes sociedades (no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho livre e urbano atualmente</li> <li>• Trabalho coletivo em sociedades indígenas na atualidade</li> <li>• Organização do trabalho na sociedade colonial brasileira</li> <li>• Trabalho escravo na Antiguidade</li> <li>• Organização do trabalho em sociedades indígenas americanas e africanas</li> <li>• Organização de trabalho em sociedades européias no campo e nas cidades</li> <li>• A vida urbana em diferentes cidades na mesma época - exemplos: Cuzco, Bizâncio, Lisboa, Florença.</li> <li>• A cidade e conflitos sociais</li> <li>• Revolução industrial e as transformações sociais cotidianas</li> <li>• As novas concepções de terra e as lutas no campo</li> </ul>

<b>3º Ano do Ciclo II</b>			
<b>Conceitos gerais da área</b>	<b>Eixo temático</b>	<b>Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos</b>	<b>Sugestões de temas</b>
Cotidiano urbano  Tempo e espaço histórico  Cultura  Humanismo  Natureza  Sociedade capitalista  Trabalho  Estado –nação  Poder  Mudança social  Memória  Patrimônio histórico	<b>Território nacional e confrontos sociais</b>	Território  Estado Nação  Humanismo moderno  Revolução social  Revolução cultural  Religião e identidade  Conflitos internacionais  Poder político  Cultura e educação  Patrimônio artístico	Relações entre a organização territorial e conflitos sociais em São Paulo na atualidade e da constituição de territórios nacionais em diferentes épocas e lugares (Brasil, América, África, Ásia e Europa).  <ul style="list-style-type: none"> <li>• O município e sua em relação ao território nacional</li> <li>• Organização dos Estados nacionais europeus</li> <li>• Revolução Francesa</li> <li>• A organização do território nacional brasileiro e os conflitos sociais envolvendo luta por autonomia política e território (Confederação do Equador, Conjuração Baiana, Inconfidência Mineira, Independência do Brasil, Guerra dos Farrapos)</li> <li>• Os estados americanos e a constituição de fronteiras nacionais</li> <li>• Conflitos territoriais na África</li> <li>• Política e cultura: língua, literatura, artes e educação.</li> </ul>

4º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
<p>Cotidiano urbano</p> <p>Tempo e espaço histórico</p> <p>Cultura</p> <p>Humanismo</p> <p>Natureza</p> <p>Sociedade capitalista</p> <p>Trabalho</p> <p>Estado-nação</p> <p>Poder</p> <p>Mudança social</p> <p>Memória</p> <p>Patrimônio histórico</p>	<p><b>Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas</b></p>	<p>Poder político</p> <p>Movimentos sociais</p> <p>Partidos políticos</p> <p>Cidadania</p> <p>Democracia</p> <p>República</p> <p>Legislação</p> <p>Socialismo</p> <p>Ditadura e totalitarismo</p> <p>Imperialismo</p> <p>Guerra Fria</p> <p>Arte e tecnologia</p> <p>Meios de comunicação de massa</p>	<p>Relações entre os poderes econômicos em São Paulo atualmente e a história dos poderes econômicos e institucionais em diferentes lugares ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os poderes econômicos e institucionais hoje na cidade de São Paulo</li> <li>• A população de São Paulo, suas lutas políticas e sociais e os espaços políticos de participação pública no século 20</li> <li>• A organização da República brasileira</li> <li>• As lutas sociais e políticas nos países americanos e africanos</li> <li>• O imperialismo na América, África e Ásia</li> <li>• Revoluções socialistas</li> <li>• A Guerra Fria e descolonização da África e Ásia</li> <li>• A economia capitalista atual e as transformações dos meios de comunicação</li> <li>• As novas tecnologias, a sociedade e a cultura de consumo</li> </ul>



Os eixos temáticos e temas procuram situar os grandes problemas históricos estudados tradicionalmente e os atuais. A proposta é que os temas sejam integrados a questões relativas aos contatos e intercâmbios culturais e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações em diferentes momentos históricos. A idéia é propiciar a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais; possibilitar estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas; favorecer a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, resistências, discriminação, luta, igualdade e desigualdade.

Ao mesmo tempo, a proposta é articular conceitos, eixos e os temas em torno dos ritmos econômicos, políticos e tecnológicos gerados pelo estágio capitalista atual, e a constatação da difusão de uma sociedade e de uma cultura de consumo, que têm modificado as relações sociais e de trabalho e marcado profundamente o modo de vida das populações. Os computadores, cartão magnético, o código de barras, a leitura óptica, o fac-símile aceleraram as atividades cotidianas, transtornando as noções humanas de duração e percepção temporal. As grandes redes de comunicação via satélite por computador, televisão, rádio, telefone, romperam com as distâncias entre os locais do mundo, difundindo, vendendo e socializando informações e redimensionando as formas de poder. A mecanização da produção agrícola e a agro-indústria transformaram a paisagem rural, interferiram no meio ambiente, mudaram os hábitos e os valores. As cidades não pararam de crescer e nelas se multiplicaram os *shopping-centers*, os *fastfood*, os congestionamentos e a poluição ambiental. Na indústria, em uma sociedade capitalista na qual tudo é mercadoria, a mão-de-obra está sendo substituída por máquinas e inicia-se um processo de rompimento com a produção especializada e seriada do trabalho e uma profunda transformação socio-cultural. Mudou o ritmo de vida e o valor dado às relações humanas, assim como, em outras épocas, outras revoluções tecnológicas e outros valores interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que essas questões remetem para a análise do mundo atual na cidade de São Paulo e suas dimensões históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo.

Os eixos e os temas são recortes históricos e didáticos que procuram propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos em cada ciclo.

O trabalho com eixos temáticos não esgota verticalmente os temas. Por sua

vez, as expectativas de aprendizagem não esgotam as virtualidades dos eixos temáticos e dos temas propostos. A apresentação de um amplo leque de expectativas – nos quais contemplam relações com conteúdos - acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes – é uma sugestão para o professor fazer escolhas de acordo com:

- o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas;
- uma avaliação da importância do conteúdo e do método a ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;
- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino.



Educom: Nas ondas do rádio – Foto Lilian Borges



EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lilian Borges



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

# PARTE 4

## 4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem por ano

Considerando os objetivos definidos para o ensino de história, os pressupostos e critérios apresentados, estão formuladas as expectativas de aprendizagem para cada ano, mostradas nos quadros a seguir.

<b>4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>  <b>HISTÓRIA</b>	
<b>A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:</b>	
<b>H01</b>	Identificar as formas de ocupação atual do Município de São Paulo.
<b>H02</b>	Comparar a ocupação atual do Município de São Paulo com a ocupação da região por outras populações no século 16 e antes da chegada dos europeus.
<b>H03</b>	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades coletoras e caçadoras na Antiguidade.
<b>H04</b>	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades sustentadas na criação de animais e na agricultura na Antiguidade.
<b>H05</b>	Identificar transformações temporais quanto às formas diferenciadas de ocupação do espaço e mudanças nas paisagens pelas populações na Antiguidade.
<b>H06</b>	Identificar algumas relações históricas de mudanças entre a organização da sociedade atual no Município de São Paulo e as sociedades coletoras, caçadoras, criadoras de animais e agricultoras em diferentes locais e épocas, na Antiguidade.
<b>H07</b>	Identificar mudanças na organização social quanto às formas de produção de alimentos, de comércio e utilização de recursos naturais em espaços diferenciados.
<b>H08</b>	Identificar registros não escritos que informam sobre as sociedades na Antiguidade e a criação da escrita em diferentes lugares.
<b>H09</b>	Identificar as concepções da natureza em manifestações religiosas e nas artes em diferentes culturas da Antiguidade.
<b>H10</b>	Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação da memória e identidades.
<b>H11</b>	Coletar informações de diferentes fontes históricas expressas em textos, imagens e objetos.
<b>H12</b>	Conhecer a importância dos acervos arqueológicos em museus.
<b>H13</b>	Localizar em linhas de tempo o período entre o surgimento dos homens e a criação da agricultura na Antiguidade.
<b>H14</b>	Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
<b>H15</b>	Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância dos intercâmbios entre as diferentes sociedades.

**4.1.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM  
PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL****HISTÓRIA**

**A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:**

- H01** Identificar as formas de trabalho urbano no Município de São Paulo atualmente.
- H02** Identificar as formas de trabalho entre as populações indígenas atualmente.
- H03** Comparar formas de trabalho atuais e formas de trabalho na sociedade colonial brasileira.
- H04** Distinguir a escravidão no período colonial e a escravidão da Antiguidade grega e romana.
- H05** Identificar diferentes formas de organização do trabalho nas sociedades africanas e coloniais americanas.
- H06** Conhecer o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico.
- H07** Identificar e comparar a organização do trabalho em sociedades européias no campo e nas cidades.
- H08** Conhecer e comparar a vida cotidiana e o trabalho em diferentes cidades do período moderno.
- H09** Identificar mudanças na organização dos espaços e os conflitos sociais nas cidades do período colonial brasileira.
- H10** Conhecer a importância da preservação do patrimônio histórico urbano.
- H11** Identificar transformações técnicas na produção e nas relações de trabalho com a Revolução Industrial.
- H12** Identificar transformações no campo em função da Revolução Industrial.
- H13** Conhecer o processo de transformação da mão-de-obra escrava para livre no Brasil.
- H14** Comparar a organização social e do espaço urbano das primeiras cidades industriais com a cidade de São Paulo hoje.
- H15** Identificar as sociedades estudadas no tempo e no espaço.
- H16** Coletar informações de textos variados, imagens, plantas urbanas, construções e edificações, instrumentos de trabalho.
- H17** Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica e cultural.

### 4.1.3 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### HISTÓRIA

**A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:**

- H01** Identificar a forma de organização política e territorial do Município de São Paulo atualmente, inserindo-a na organização política e territorial brasileira.
- H02** Conhecer o processo de organização dos Estados nacionais europeus.
- H03** Conhecer o significado da Revolução Francesa e seus desdobramentos políticos em outros países.
- H04** Conhecer a organização de conflitos no Brasil envolvendo questões de autonomia política.
- H05** Conhecer o processo de independência política do Brasil.
- H06** Conhecer a organização política dos estados nacionais americanos e os conflitos na sua constituição territorial.
- H07** Identificar conflitos territoriais na África no decorrer dos séculos XVIII e XIX.
- H08** Identificar conflitos territoriais entre países latino americanos no decorrer dos séculos XIX ao atual.
- H09** Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações religiosas, artísticas e educacionais.
- H10** Coletar e interpretar informações de diferentes fontes de informações.
- H11** Reconhecer o papel do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação e construção da memória e identidades nacionais.
- H12** Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
- H13** Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância das negociações na mediação de conflitos internacionais.



#### 4.1.4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

##### HISTÓRIA

**A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:**

- H01** Identificar os poderes econômicos e institucionais atuais no Município de São Paulo.
- H02** Identificar as lutas políticas e sociais da população do Município de São Paulo e os espaços de participação pública atualmente.
- H03** Identificar o imperialismo no mundo e suas conseqüências.
- H04** Relacionar o surgimento das idéias socialistas e as Revoluções no século 20.
- H05** Identificar relações entre a economia capitalista e guerras contemporâneas.
- H06** Identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século 20.
- H07** Conhecer a organização da República brasileira.
- H08** Identificar e analisar as lutas políticas e sociais no Brasil republicano.
- H09** Identificar os períodos de autoritarismo e democráticos da República brasileira.
- H010** Comparar as lutas políticas e sociais da população da cidade de São Paulo hoje com as lutas de populações de outros locais e épocas.
- H11** Comparar o uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação na vida cotidiana do século 19 ao atual.
- H12** Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela igualdade de direitos.
- H13** Identificar e analisar o papel das novas tecnologias e da cultura de consumo na sociedade brasileira e mundial.
- H14** Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações artísticas.
- H15** Colher informações de diferentes fontes da sociedade contemporânea: oralidade, escrita, cinema, pintura, fotografia, música.
- H16** Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.
- H17** Identificar e analisar a importância do respeito à diversidade étnica, religiosa e política cultural entre as diferentes sociedades.



EMEF Pedro Aleixo - Foto Nêlla Gomes

# PARTE 5

## 5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de História

### 5.1.1 Diagnóstico e conhecimentos prévios

Em História, é fundamental a apreensão da relação histórica entre presente e passado. Desse modo, no ensino de História, o diagnóstico, a organização e o domínio de conteúdos são realizados a partir de problemas vividos pelos alunos de maneira a instigá-los a refletir e a situá-los na vida social.

A aprendizagem é uma construção pessoal que pode ser favorecida por situações criadas pelo professor, a escola e a sociedade. Na situação escolar, os alunos aprendem na interação com diferentes pessoas e materiais, inclusive com os colegas. Nesse contexto, é importante o reconhecimento de que a aprendizagem do aluno depende do que ele já sabe e da importância ou significado que atribui aos conhecimentos por ele estudados. Assim, cabe ao professor, levando em consideração as expectativas de aprendizagem propostas para cada ano, diagnosticar o que os estudantes já dominam no âmbito do conhecimento histórico e avaliar o que não sabem a respeito:

- de informações e conceitos relativos aos temas de estudo;
- quais noções temporais já conquistaram ou não para construir relações entre o presente e o passado;
- quais procedimentos sabem realizar para interagir com os novos saberes e com as fontes de informação; e
- se atribuem algum significado, valores, aos temas propostos e às relações sociais, políticas, econômicas e culturais estudadas.

Para realizar diagnósticos do que os alunos conquistam ao longo dos estudos escolares, a sugestão é utilizar como referência as expectativas de aprendizagem. Por exemplo, espera-se progressivamente que aprendam a relacionar as histórias

pessoais com a história social da qual fazem parte, como no caso da história da cidade de São Paulo onde moram. Essa é uma expectativa presente no Ciclo I e permanente no Ciclo II, que pode ser sempre recorrente no cotidiano, sendo construída espontaneamente pelos alunos ou quando questionados nas situações de estudo. Nesse caso, cabe ao professor averiguar se eles estabelecem essas relações, se fazem inferências ou sugerem temas para debate, observação ou pesquisa, relacionando o presente e o passado, as vivências individuais e sociais e as problemáticas locais às nacionais e mundiais.

Os diagnósticos podem ser realizados de modo a colher dados coletivos da classe ou de conquistas individuais dos estudantes. A partir das expectativas, para o professor conhecer o que os alunos sabem de informações ou formulações formais de conceitos históricos, é suficiente fazer perguntas diretas (*o que vocês sabem sobre as populações indígenas no Brasil?*), oralmente na sala de aula ou por meio de textos escritos. Para diagnosticar noções e de relações temporais é preciso colocá-los diante de problemas, de modo que possam por em jogo seus domínios prévios (*Como será que as populações usavam os rios quatrocentos anos passados, nesse território onde hoje fica a cidade de São Paulo? Quais as diferenças em relação aos usos que são feitos dos rios hoje em dia?*). No caso de diagnósticos de conteúdos procedimentais é preciso criar situações em que os alunos demonstrem o que sabem por meio de atividades ou relatem o que sabem a respeito do modo de realizá-las (ler um texto, analisar uma imagem, contar como faria uma pesquisa em uma enciclopédia). As conquistas atitudinais podem ser diagnosticadas ao longo de debates e das diversas situações socialmente vividas na sala de aula e na escola.

As informações colhidas nos diagnósticos são importantes para orientar o professor na seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados, para que possam:

- provocar nos alunos confrontos entre formas de registro, representações e valores – construídas a partir de vivências sociais - e dos estudos históricos;
- instigar conflitos cognitivos que favoreçam ampliar suas noções e as dimensões dos conceitos utilizados;
- promover diferentes atividades práticas e intelectuais entre eles, que provoquem reflexões a respeito das relações sociais e da interação com o conhecimento;
- criar situações desafiantes, motivadoras e de trocas e que promovam a autonomia crescente de sua própria formação, favorecendo a construção de relações entre seus conhecimentos prévios e os novos saberes, entre suas idéias e posições e as dos outros, e entre seus conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

No caso de diagnósticos, no primeiro ano do Ciclo II, é possível recorrer às expectativas do Ciclo I para avaliar conquistas dos alunos relacionadas ao que já aprenderam de história. Por exemplo, a expectativa H2, do 5º. Ano do Ciclo I, propõe – “*Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes históricas: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas, músicas,, e estudo do meio*”. Assim, para diagnosticar como os alunos estão colhendo informações de determinado tipo de fonte é possível criar exercícios do tipo:

**Objetivo:** Identificar se os alunos são capazes de colher informações sobre a cidade de São Paulo a partir de um texto escrito em uma outra época.

**Atividade:**

- Questionar os alunos: “Hoje em dia, o que há para ver ou visitar em São Paulo, no caso de um morador ou de um turista que deseja conhecer melhor a história da cidade?”
- Solicitar, primeiro, que os alunos escrevam suas sugestões individualmente no caderno, e depois anotar na lousa as indicações de lugares sugeridos por eles, deixando claro que as sugestões foram pensadas a partir da época em que estão vivendo.
- Ler coletivamente um texto falando de sugestões feitas por uma pessoa que viveu em São Paulo, em uma outra época (como, por exemplo, o texto abaixo), pausando a leitura para questionar o que os alunos estão entendendo do que o autor conta. Os alunos podem receber uma cópia impressa, ou o texto pode estar escrito na lousa.

**“O que há para ver em São Paulo?”**

*Podem-se ver restos de São Paulo antigo, em velhas ruas onde sobra relíquia do tempo em que o Brasil era colônia de Portugal e algumas restaurações ou reconstruções. A igreja de São Miguel, a capelinha do Morumbi, a casinha de caboclo onde o Príncipe descansou antes de proclamar a Independência, a capelinha dos Enforcados, a Casa do Bandeirante, o conventinho da Luz, o Museu Histórico do Ipiranga, outros museus, galerias e coleções particulares de arte.*

*Universidades, escolas, bibliotecas, associações científicas, técnicas, culturais, recreativas, esportivas.*

*Igrejas, hospitais, fábricas, bancos, prisões.*

*Há que passear pelas ruas, olhando o movimento, vendo vitrines, entrando em lojas de vários tipos, e até comprando quinquilharias, bugigangas, e aquelas bandejas de incrustações de madeira, ou asas de borboletas, de que tanto o turista gosta.*

*Diversões noturnas, cinemas, teatros, bares, restaurantes.*

*Os jardins e os parques públicos e particulares, as árvores, as flores, os monumentos, os cemitérios, as feiras, os mercados, o grau de limpeza da cidade, o sistema de transportes.*

*As favelas, os bairros pobres, os da classe média, os dos ricos. e gente de todos os tipos, origens e condições sociais.*

*Tudo isso, para quê?*

*Para conhecer a alma da cidade.”*

**Jorge Americano**

São Paulo atual (1935 – 1962). São Paulo: Melhoramentos, 1963, p. 13 – 14 (texto adaptado)

- Ao longo da leitura, identificar quais as dificuldades e facilidades de entendimento dos alunos em relação às palavras, às idéias e ao modo do autor construir o texto. Debater também como é possível identificar quem é o autor do texto e a época a que ele se refere.
- Questionar os alunos sobre as palavras que indicam dimensões de tempo no texto – ou seja, identificar e sublinhar com eles os marcadores textuais de tempo (exemplo: restos, antigo, velhas, relíquia do tempo, antes), debatendo a intenção do autor em usá-las.
- Solicitar, individualmente, que os alunos façam **listas de lugares sugeridos pelo autor** que:
  - **eram já antigos** na época do autor;
  - **eram da época do autor;**
  - **permanecem existindo até hoje.**
- Pedir para os alunos apresentarem suas respostas e debatê-las coletivamente, instigando-os a manifestarem suas opiniões a respeito das diferenças e semelhanças entre São Paulo daquela época e a cidade hoje.
- **Diagnóstico:** a partir do objetivo estabelecido, verificar se os alunos foram capazes de colher informações do texto sobre:
  - a história da cidade de São Paulo;
  - diferentes tempos, distinguindo o hoje, a época do autor e épocas antes do tempo do autor;
  - diferenças e semelhanças entre a cidade da época do autor e a cidade hoje.

No exemplo, é possível diagnosticar as informações dos alunos a respeito da história da cidade, como estão lidando com noções de tempo, se dominam procedimentos de colher informações de um texto e de suas referências bibliográficas, e se estabelecem e refletem a respeito das relações presente e passado (se conseguem identificar mudanças históricas na cidade entre a época do autor e a cidade hoje).

### 5.1.2 Planejamento (da distribuição dos conteúdos)

O planejamento envolvendo a distribuição das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos relaciona-se ao objetivo central do ensino de história, ou seja, a opção por selecionar conteúdos e métodos por **eixos temáticos**, possibilitando ao estudante estabelecer relações entre o presente e o passado, o local onde vive e outros locais, e se situar historicamente em seu cotidiano. A partir desse grande objetivo, a proposta sugere estudos da cidade de São Paulo no presente e suas relações, a partir de problemáticas históricas, com o passado dessa mesma região e de outros lugares do mundo.

Nas construções didáticas que estabelecem relações entre o presente e o passado é importante enfatizar que devem ser mantidas as especificidades de cada época, sem a possibilidade de uma perda de seus sentidos históricos particulares. Ou seja, no ensino de História é preciso levar em conta as diferenças entre os contextos culturais, econômicos, sociais e políticos estudados, mesmo quando estão sendo construídas reflexões sustentadas em analogias que propõem semelhanças, por exemplo, entre formas de governo, organizações sociais e econômicas ou lutas políticas.

As expectativas de aprendizagem mantêm relações com conteúdos históricos, entendidos como informações, conceitos, procedimentos e atitudes (valores); com conceitos fundamentais da área e presentes ao longo de todo o Ciclo II; com os recortes dos eixos temáticos; e com conceitos e sugestões de temas históricos específicos para cada ano.

A organização das expectativas de aprendizagem para o Ciclo II foi pensada a partir de relações entre os temas históricos, seguindo a seguinte proposição:

- problematização do presente e da história local (aqui, agora);
- construções de relações entre o presente e o passado a partir da problematização (aqui, outro tempo);



- estudo de sociedades no passado, em diferentes locais e épocas, a partir do recorte temporal proposto (outros locais, outros tempos);
- comparação das relações históricas entre as vivências históricas estudadas no presente e no passado (comparação entre tempos e locais); e
- análise de mudanças e de permanências no tempo.

Algumas expectativas de aprendizagem possuem um caráter transversal e, nesse sentido envolvem conteúdos com temas culturais e artísticos, assim como existem outras expectativas que propõem conteúdos procedimentais e atitudinais. Por exemplo, no caso do Ano I do Ciclo II, as expectativas de História estão organizadas sequencialmente de H1 a H7. As demais são temas mais amplos e propostas para um trabalho transversal.

<b>Identificação das expectativas de aprendizagem a partir do tipo de conteúdo – Ciclo II</b>			
I ano	H1 a H7	Expectativas com temas históricos e que sugerem relações entre o presente e o passado, o local onde se vive e outros locais.	Sequenciadas
II ano	H1 a H9 e H11 a H14		
III ano	H1 a H9		
IV ano	H1 a H10		
I ano	H8, H9 e H12	Expectativas com temas relacionados à cultura e à arte	Transversais
II ano	H16		
III ano	H10		
IV ano	H14		
I ano	H11, H13 e H14	Expectativas com conteúdos procedimentais (domínios de “como fazer”, que dependem também de domínios de informações, noções e conceitos)	
II ano	H15		
III ano	H11, H12 e H13		
IV ano	H11, H13, H15 e H16		
I ano	H10 e H15	Expectativas com conteúdos atitudinais (envolvendo valores)	
II ano	H10 e H17		
III ano	H12 e H14		
IV ano	H12 e H17		

Na organização das expectativas e dos conteúdos foram também privilegiadas determinadas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais em cada ano. Assim, o eixo para o primeiro ano, do Ciclo II, dá ênfase à história sócio-cultural; para o segundo ano, a ênfase recai na história econômico-social; para o terceiro ano, privilegia-se a história político-social; e, para o 4º ano, a proposta sustenta a predominância de uma história político-econômica.

<b>Anos do Ciclo II</b>	<b>Ênfases históricas na organização das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos</b>
I ano	sócio-cultural
II ano	econômico-social
III ano	político-social
IV ano	político-econômica

Essa escolha das abordagens históricas para cada ano do Ciclo II sustenta-se na relação entre as especificidades do saber histórico, com sua diversidade de recortes e abrangências, e o que a psicologia cognitiva indica a respeito dos processos de aquisição de conhecimentos pelos estudantes nessa faixa de idade.

Como indicam as pesquisas de Piaget<sup>13</sup> e Vygotsky<sup>14</sup>, os alunos do Ciclo II começam a amadurecer suas noções em direção a conceitos, conseguindo entender a realidade como redes de relações entre coisas, sujeitos, fatos e idéias, e a pensar relações entre hipóteses, fazendo inferências mentais a partir delas. Nesse sentido, passam, progressivamente, a serem capazes de associar a memória de suas próprias vivências individuais às memórias das vivências sociais do seu grupo, identificando por meio de abstrações modos de pensar em comum, e hábitos e costumes que se assemelham por serem compartilhados.

Na escola, na medida em que são estimulados formalmente a construírem relações entre sua vida e aspectos mais amplos da vida social e histórica, começam a ultrapassar progressivamente reflexões para além da realidade imediata, e, cada vez mais, passam a aplicar e generalizar conceitos. Nesse processo, o pensamento dos alunos vai incorporando a idéia de diversidade (diferentes maneiras de entender um mesmo problema, fato ou realidade), entender o sujeito como parcela mínima entre

13 PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 45 – 51.

14 VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

outras, e pensar a realidade como redes de relações, percebendo os vínculos entre as vivências individuais, sociais e históricas (relações de semelhanças e diferenças entre tempos diferentes).

É nessa perspectiva que a proposta sugere para a organização dos conteúdos, relações permanentes entre as vivências dos alunos, a vida social e cultural e as problemáticas mais amplas do presente, para instigá-los no estudo de confrontações com o passado. e sugere iniciar, no primeiro e no segundo anos do Ciclo II, com os estudos das dimensões sociais e culturais da realidade histórica, já que são esses os aspectos mais perceptíveis nas observações e memória dos alunos para serem confrontados com a vida das sociedades no tempo.

Ainda no Ciclo II, ao longo dos anos de estudos formais, pouco a pouco o aluno pode passar a ser capaz também de estabelecer relações a partir de outras relações, de coordenar perspectivas diferentes e contraditórias (suas e de outros), de elaborar proposições de análises, de pensar a reversibilidade (fazer e refazer situações em seu pensamento), de antecipar problemas – adquirindo conhecimentos que lhe possibilita construir uma diversidade de conceitos e aplicá-los a novas situações. Desse modo, a sugestão é que a partir de diagnósticos dos domínios dos alunos, nos dois últimos anos do Ciclo II, os estudos históricos ganhem graus progressivos de complexidade, lidando com uma diversidade maior de sujeitos, fatos, tempos e conceitos históricos, e com diferentes relações entre eles e seus contextos, privilegiando assim estudos de dimensões econômicas e políticas, sem o abandono das questões sociais e culturais.

Esse é o caso, por exemplo, de estudar as formas de organização do poder político de sociedades históricas, que dependem do entendimento de um número maior de relações e maior domínios de conhecimentos e conceitos: conhecer como se diferencia a relação de grupos e classes sociais em uma sociedade; como esses grupos distribuem poder entre si e como consolidam lideranças políticas; como socialmente são difundidos valores que consolidam formas de poder; se há governos e quais as formas de organização administrativa do Estado; como as formas de governo variam historicamente, sendo possível, por exemplo, existir monarquias absolutistas e monarquias parlamentares, repúblicas democráticas e repúblicas autoritárias.

## Por que os eixos são organizados a partir das problemáticas da cidade de São Paulo?

O fato de iniciar e finalizar os estudos históricos a partir da vida em São Paulo não significa que a história a ser estudada pelos alunos se limita à vida urbana paulista e apenas ao presente. Mas, a idéia é de que, na medida em que eles estudam a organização cultural, social, econômica e política da cidade de São Paulo, seja possível a eles identificar grandes problemáticas que estabelecem relações com a sociedade nacional e com diferentes sociedades do mundo em tempos diversos. A premissa é de que nem a história local e nem uma micro história possui uma auto-explicação, mas estão relacionadas a contextos estruturais e conjunturais, que abrangem outras temporalidades.

As sociedades mundiais atualmente tendem a concentrar as populações nas cidades e, então, é importante que os alunos entendam que nem sempre foi assim, e nem sempre a vida urbana dominou a vida rural, que este é um momento histórico específico.

O conceito de cidade é assim um dos eixos articuladores que possibilita estudar áreas urbanas e não urbanas; sociedades sustentadas no trabalho livre e outras organizadas em função do trabalho escravo; questões políticas e culturais na organização de uma cidade fabril e comercial. Hoje, por exemplo, os rios são problemas em uma cidade como São Paulo, da perspectiva da poluição, mau cheiro, doenças, enchentes. Em outros tempos, a cidade foi organizada em função dos rios, necessários ao abastecimento de água, como fonte de alimento, como via de comunicação com outros lugares.

Estão também contempladas no estudo das cidades, partindo de problemáticas paulistanas, as cidades portuárias e as do interior dos territórios; cidades planejadas e as que crescem desordenadamente; as diferenças entre o vivido em uma grande metrópole e as vivências em pequenas urbes; deslocamentos populacionais do campo para a cidade ou da cidade para o meio rural, caracterizando processos de migração e imigração; cidades que viviam em função de sistemas agrários e aquelas que se sustentam no comércio ou na produção industrial.

## 5.2 Questões de natureza didática e metodológica de História

### Noções e conceitos

Na medida em que os alunos vão desenvolvendo noções e construindo conceitos, melhor conseguem analisar as realidades estudadas, pois, a conquista de generalizações permite confrontações a partir de relações históricas por semelhanças, diferenças, mudanças, permanências com outras realidades. Assim, os conceitos ajudam a questionar sentidos históricos específicos para as sociedades e, ao mesmo tempo, a apreensão das realidades específicas contribui para ampliar mais as dimensões e a compreensão dos conceitos.

Da perspectiva do conhecimento histórico, é importante considerar na perspectiva dos conceitos:

- a partir de vivências sociais e por meio do uso e emprego de palavras que dêem conta de expressá-las, os alunos constroem “conceitos espontâneos”, que contribuem para a formação de “conceitos científicos” ao longo de sua escolaridade;
- são conquistados ao longo da escolaridade, na medida em que há estudos de realidades históricas específicas e de relações e associações dessas especificidades com idéias gerais;
- não dependem, para serem apreendidos, de memorizações de definições, mas de processos longos de estudos históricos que solicitem identificação, comparação, diferenciação, análise e interpretação de sociedades específicas – no esforço de identificação das relações entre elas;
- passam por mudanças ao longo do tempo – assim uma palavra, um conceito e uma idéia podem ter sentidos variados dependendo do contexto histórico e dos grupos sociais ou culturais que as empregam;
- podem estar associados, de modo que um conceito pode incluir outros conceitos – assim o conceito de Estado pode incluir conceitos de Estado monárquico, Estado democrático, Estado republicano, Estado capitalista, Estado socialista – ou o conceito de monarquia pode incluir conceitos históricos específicos como monarquia absolutista ou monarquia parlamentar;

- contribuem para análises de realidades históricas, na medida em que podem ser utilizados como referência nas confrontações entre sociedades estudadas, ajudando na identificação do que é específico de certo contexto e o que tende a ser uma tendência das sociedades humanas – assim o conceito de “poder político” pode ser utilizado para questionar e comparar a concretização de organizações políticas em diferentes sociedades e quais as relações entre os grupos ou as classes, no que diz respeito ao controle das instituições políticas vigentes;
- possibilitam pensar relações entre sociedades históricas no tempo, refletindo a respeito de mudanças e de permanências, já que os conceitos podem ser o mote para comparações das concretizações nas diferentes realidades históricas – assim, a partir do estudo de diferentes organizações política em sociedades específicas, em distintos contextos sociais e econômicos, é possível o aluno ampliar a abstração que faz do conceito de “poder político” e, progressivamente, utilizar essa apreensão geral para questionar (interrogar) como se constitui o “poder político” em sociedades e épocas ainda não estudadas;
- estão presentes em diferentes textos, imagens e outros tipos de registros, sendo possível o exercício escolar de identificar quais conceitos são utilizados pelos autores das obras, quais os significados que estão sendo atribuídos a eles e quais as associações e relações por eles construídas – relações entre informações históricas e os conceitos, e as subordinações entre conceitos mais gerais e os específicos;
- o exercício de ler um texto identificando os conceitos utilizados pelo autor e as relações que estabelecem entre eles, ajuda o aluno na compreensão da idéia geral do texto e de sua historicidade;
- como o conceito de tempo é estruturante para o estudo da História, o exercício de identificar e refletir a respeito dos marcadores de tempos nos textos (antes, depois, antigamente, datas, séculos), sejam eles de livros didáticos, produções literárias, ou de divulgação científica, colabora para os estudantes compreenderem os diferentes tempos sociais e a diversidade de tempos históricos presentes nas narrativas, dissertações e explicações históricas.
- em estudos escolares, a confrontação e distinção de diferentes significados organizados cientificamente para os conceitos coopera para os alunos refletirem sobre a historicidade das conceituações;
- no estudo de temas históricos, o exercício de escolher conceitos adequados para a construção de textos para certos contextos, contribui para os estudantes aprenderem a pensar historicamente;
- estabelecer relações entre conceitos históricos, como senhor e servo, escravizador e escravizado, capitalista e operário, colabora para os estudantes relacionarem sociedades e épocas a conceitos históricos específicos.

## Noções de tempo

As concepções temporais são construções mentais complexas. Agregam noções de tempo vividas no cotidiano e os elementos culturais de medição e de uso do tempo criados pelas sociedades. Mas, o tempo histórico é distinto do tempo vivido e do tempo cronológico formal. Ele deriva das interpretações dos historiadores, que distribuem e organizam periodizações a partir dos temas estudados, identificando seus próprios ritmos, e moldando durações em função dos critérios de interpretação dos fatos.

Apesar de ser distinto, o tempo histórico baseia-se em um calendário, com contagem matemática e objetiva do tempo, e nos acontecimentos das sociedades humanas. da sua perspectiva, porém, constrói relações entre datas e acontecimentos; utiliza medidas de tempo cronológico de curta, média e longa duração (ano, décadas, séculos, eras); e demarca períodos históricos, com correspondência entre datas e acontecimentos, indicando transformações e permanências nos modos de vida das sociedades (História Colonial Brasileira, História Medieval, História Moderna).

Mas, a forma linear e objetiva de percepção do tempo, entendida numa perspectiva denominada positivista que valoriza a cronologia, tem interferido na maneira de conceber a explicação histórica. Por essa visão, a explicação do passado submete-se a um encadeamento de causas e efeitos, organizando fatos em uma mesma direção, linear e irreversível, como na sucessão numérica. A interpretação histórica identifica-se, assim, com uma narrativa cronológica, com os acontecimentos sendo desencadeados por uma única explicação, sendo a ordem interna da cronologia convertida na própria ordem de explicação da história.

Existem, porém, outras possibilidades de relações entre o tempo e a história.

Em História, por exemplo, a divisão do tempo em períodos, baseados nas mudanças e nas permanências, auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva, no esforço de compreender e tentar explicar quando e como um modo de viver e de pensar sofreu grandes transformações, quando permaneceu por longos períodos sem mudança, quando tal mudança foi ocorrendo aos poucos, ou quando deixou de ocorrer.

Na percepção da mudança e da permanência, o tempo histórico incorpora a idéia da duração, que possibilita pensar que alguns acontecimentos podem ser avaliados como breves – (um dia, uma semana, um mês, um ano); outros como de média duração – tempo de conjuntura-, que demoram duas ou três décadas para acontece-

rem; e outros como de longa duração – tempo de estrutura -, que permanecem por décadas ou séculos.

*Os acontecimentos podem ser estudados ainda na sua singularidade temporal; explicados a partir dos limites restritos de sua relação com alguns outros acontecimentos próximos de seu tempo. Podem ser estudados na sua inserção numa estrutura histórica maior, isto é, nas relações estabelecidas com outros acontecimentos que extrapolam o tempo presente e revelam a continuidade de aspectos sociais e econômicos resistentes a décadas e séculos; e/ou revelam a descontinuidade de lutas sociais, de organizações políticas, de costumes e valores interrompidos e retomados no seu processo. Nesse caso, cabe ao professor criar situações pedagógicas para revelar as dimensões históricas de tais acontecimentos, expondo suas relações com o presente, o passado e sua presença imbricada na História.*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: história. Brasília: MEC, SEF, 1998, p. 100.

As temporalidades históricas são mais complexas do que usualmente se concebe. Considerar as transformações, as permanências e as durações da perspectiva da realidade significa um esforço de compreender os acontecimentos como emaranhados na vida concreta, e não ordenados a partir de modelos pré-formados, e nem seqüenciados de maneira linear e uniforme, como explica o historiador Perry Anderson.

*“(...) as formações sociais concretas, incorporam, via de regra, numerosos modos de produção coexistentes e antagônicos, de épocas variáveis. na realidade, o advento do modo de produção capitalista na Europa só pode ser entendido se romper-se com toda a noção puramente linear de tempo histórico. Em vez de apresentar a forma de uma cronologia cumulativa, na qual uma fase sucede e supera a anterior, para produzir a sucessora que por sua vez a ultrapassará, a marcha para o capitalismo revela a persistência do legado de um modo de produção no quadro de uma época dominada por outro, e uma reativação de sua influência na passagem a um terceiro. (...) a temporalidade histórica real, que rege os três grandes modos de produção históricos que dominaram a Europa até este século, é, portanto, radicalmente distinta do continuum de uma cronologia evolutiva. Contrariamente a todas as teses historicistas, o tempo foi como que invertido, a certos níveis, entre os dois primeiros, para que a guinada decisiva para o último se efetuasse.”*

ANDERSON, Perry. Linhagens do Estado absolutista. 3ª. e. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 420 – 421.



A transformação dos acontecimentos históricos pode ser entendida ainda por meio de diferentes ritmos, e determinados valores sociais podem influenciar nesse julgamento. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História, há os seguintes exemplos:

*As vivências e apreensões dos ritmos de tempo sofrem mudanças com o desenvolvimento da tecnologia dos meios de transporte e da comunicação à distância. Assim, vencer um mesmo percurso de canoa e de avião significa falar de tempos e vivências diferentes. Viajar de carro em uma estrada bem cuidada depende menos tempo do que viajar com o mesmo veículo em uma estrada cheia de buracos e obstáculos. O entendimento do tempo passa a ser diferenciado. O mesmo ocorre com a comunicação entre pessoas ao fazerem uso de cartas, telefones ou e-mail. A tecnologia da comunicação via satélite parece encurtar distâncias e desafia o tempo.*

*BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: história. Brasília: MEC, SEF, 1998, p. 100 e 101.*

Identificar com os alunos as desigualdades de ritmos de tempo contribui para eles entenderem, por exemplo, como uma sociedade expressa suas contradições. No caso do desenvolvimento capitalista, o ritmo acelerado de sua economia está dissociado do usufruto da riqueza pelas diferentes classes sociais, criando situações de desigualdades. Enquanto existem pessoas com computadores de última geração, há quem permaneça vivendo sem luz elétrica no século 20.

Os modos semelhantes de viver, que predominam em determinados períodos e em determinados lugares, e também as diferenças sociais e culturais entre grupos e classes, possibilitam a organização de periodizações históricas que contribuem para pensar em sínteses de modos de viver de determinada época, como pensar em Idade Antiga ou Idade Moderna. Essas divisões da História dependem tanto de abstrações como solicitam recorrências aos acontecimentos singulares e o que os caracterizam. Portanto, essa divisão é fundamental para os alunos refletirem sobre relações entre vivência, História e tempo.

A complexidade do tempo imbrica-se com o estudo da História. E, no caso do ensino, é importante que o professor trabalhe, sempre que possível, com diferentes concepções de tempo histórico (continuidade, descontinuidade, rupturas, mudanças, permanências), as diferentes maneiras das sociedades medirem o tempo, os diferentes calendários construídos por povos (hebreus, cristãos, muçulmanos), linhas do

tempo, mapas (ressaltando a relação entre tempo e espaço), localizando acontecimentos, seus ritmos e suas durações.

É sempre importante lembrar que as cronologias e as linhas de tempo são instrumentos para organizar, reorganizar e representar graficamente as relações entre acontecimentos, para os alunos compreenderem melhor as temporalidades históricas, e, dependendo como são construídas, influem na maneira de interpretar seus processos. Portanto, essas representações devem contemplar a diversidade de temporalidades, e apontar ritmos, durações, rupturas, continuidades, descontinuidades na vida em dada sociedade.

São situações pedagógicas adequadas aquelas em que linhas do tempo e mapas são trabalhados no início do estudo, apresentando o contexto do tema que será estudado; ou como instrumentos para sínteses, na organização final dos trabalhos; ou ainda para o aluno registrar seus entendimentos a respeito das durações, dos ritmos das mudanças, dos períodos históricos, dos deslocamentos e das repercussões dos acontecimentos em outros lugares.

O domínio crescente e conflituoso de abstrair o tempo, de construir relações entre o presente e o passado, e dimensionar a realidade histórica em determinados contextos, de pensar e utilizar diferentes temporalidades históricas, contribui para os estudantes fundamentarem suas análises dos acontecimentos, organizarem suas explicações, considerando as diferentes relações temporais.

## **Materiais didáticos**

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho dos professores e alunos em sala de aula. Por intermédio deles são estabelecidas as relações entre ensino e aprendizagem. Daí a importância da escolha dos materiais didáticos e dos seus métodos de uso.

De maneira geral, é possível distinguir os materiais didáticos produzidos pela indústria cultural, especificamente para uso em sala de aula, por professores e alunos, dos materiais que são produções da sociedade, criados para outros fins, e que são então reorientados para objetivos didáticos escolares, como textos de jornais, produções literárias, filmes, ou mesmo paisagens analisadas em estudos do meio.

Em história, são favorecidos diferentes tipos de materiais que possibilitam a apreensão de tempos históricos (textos, imagens, objetos, mapas, construções) e

contribuam para a coleta de informações e de conceitos (em livros, jornais, filmes, fotografias, pinturas, murais, espaços sociais, produções de professores e alunos).

Sobre o uso de diferentes materiais didáticos em situações de leitura e escrita, consultar *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental: caderno de orientação didática de História – SÃO PAULO (SP)*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica - SME/DOT, 2006.

Especificamente identificando o que são materiais didáticos, o Referencial apresenta:

*A fim de abarcar a diversidade de recursos presentes nas aulas de História, pode-se afirmar que os materiais didáticos são todos os textos, imagens, mapas, músicas, filmes, objetos utilizados didaticamente pelo professor, que, além de auxiliá-lo, servem de mediadores nas situações de ensino e de aprendizagem.*

*Qualquer material pode ser mediador da relação do aluno com o conhecimento. Todavia, quando certo material é selecionado e inserido em uma proposta de ensino pelo professor, passa a ter uma finalidade específica, tornando-se material didático. Este pode ser tanto um livro escrito e organizado por uma grande editora como textos e imagens coletados em diferentes fontes e organizados pelo educador para uso nas aulas.*

*Na esfera de circulação escolar, há uma diversidade de produções sociais, entre elas os materiais didáticos: textos, imagens, gráficos, mapas e exercícios, distribuídos e organizados com base em uma finalidade social discursiva específica, ou seja, transmitir saberes e valores sociais no âmbito da educação escolar. Eles se distinguem, portanto, de outras esferas de discurso (como a jornalística e a literária) por ter um objetivo propriamente seu: selecionar, organizar e difundir práticas, rotinas e finalidades de leituras, que veiculam saberes formalizados e institucionalizados e modelam, a seu modo, relações sociais, políticas, culturais e históricas.*

*Assim, tanto os livros didáticos publicados por editoras como os mais diversos materiais selecionados por professores podem ser associados à esfera de circulação escolar.*

*São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental: caderno de orientação didática de História. SME/DOT, 2006, p. 26-27.*

Nesse Referencial podem ser encontradas sugestões de trabalhos com livros didáticos, textos literários e jornalísticos, canções populares, discursos políticos, gráficos e mapas, charges e caricaturas, fotografias e pinturas.

Têm sido pouco exploradas nas situações de ensino e aprendizagem as **produções dos próprios estudantes**, elaboradas no cotidiano da sala de aula e de um ano para o outro, apesar de terem um bom potencial como material didático. Na verdade, podem propiciar valiosas contribuições. Os exercícios e textos dos alunos podem ser apresentados para suas próprias turmas ou dos anos seguintes como exemplos de como realizar uma tarefa; para sugerir estilo de textos; para socializar conclusões de pesquisas ou trabalhos; desencadear debates a respeito de como interpretar temas; avaliar e reorganizar as produções e idéias; para registrar e organizar a história da classe.

As trocas de informações entre alunos, como prática didática, podem ser realizadas por meio de diferentes tecnologias e linguagens. É o caso, por exemplo, do uso de computadores e da Internet em situações de produção e socialização dos trabalhos de uma classe. Nesse caso, as trocas de temas e opiniões podem ser feitas em “blogs”, voltados especialmente para os estudos históricos, organizados por docentes, escolas ou projetos educacionais.

No EducaRede, com a participação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tem sido desenvolvido o Projeto ER- Memória em Rede, com o objetivo de sintetizar o trabalho com memórias realizado por alunos de escolas municipais, e apresentar textos e imagem (foto ou desenho), vídeo, áudio, apresentação em *Power Point*, história em quadrinhos. Os produtos são resultados de pesquisas, entrevistas e organização de memórias locais dos bairros, a partir de orientações metodológicas. As produções são publicadas na Comunidade Virtual e podem ser consultadas pelos internautas no portal.<sup>15</sup>

Nesse caso, os materiais dos alunos na Internet podem ser explorados como exemplos para o desenvolvimento de projetos semelhantes, debater temas como História e Memória, coletar informações das histórias de bairros de São Paulo e como exemplo de organizações de entrevistas.

De modo geral, farto material para fins didáticos pode ser encontrado na Internet. Há dicionários, enciclopédias, jornais, sinopses de filmes, revistas de divulgação científica, imagens em sites de universidades, museus, institutos e galeria de arte,

---

15 <http://www.educarede.org.br>

atividades e jogos. Objetos antigos e contemporâneos, para análise histórica, estão em museus virtuais. Por exemplo, o *Memorial da América Latina*, o *Museu de Arte de São Paulo*, o *Museu AfroBrasil* e o *Museu de Arte Contemporânea da USP* disponibilizam suas exposições<sup>16,17</sup>; a *Revista de História da Biblioteca Nacional* traz textos e imagens no seu *site*<sup>18</sup>; e a TV Cultura, a partir do *Alo Escola*, disponibiliza textos e orientações.<sup>19</sup>

Na Internet, há ainda centros de memória com arquivos de textos, charges e fotografias com temas históricos, como é o caso do Projeto Memória<sup>20</sup>, onde é possível ter acesso a materiais sobre Rui Barbosa, Castro Alves, Nísia Floresta, Brasil-500 anos. No site do Departamento de Patrimônio Histórico – DPH, da Prefeitura de São Paulo, podem ser encontrados textos e imagens da história da cidade<sup>21</sup>, assim como em muitas outras páginas virtuais.<sup>22</sup>

Filmes e vídeos são também, potencialmente, alternativas de material didático. Muitos documentários, relacionados com temas históricos, são veiculados pela TV Escola/MEC e podem ser acessados no site de domínio público.<sup>23</sup> Entre os vídeos disponíveis há uma série sobre as “Capitais brasileiras”, com um programa específico sobre a história de São Paulo. e há a coleção de DVDs *História dos Bairros de São Paulo*, com vinte e seis programas, produzida para as escolas municipais.

Na opção de trabalho com filme, é possível considerar, a partir das reflexões do historiador Jean-Louis Leutrat<sup>24</sup>, algumas relações entre cinema e História: 1) como os filmes representam, abordam, interpretam determinados temas históricos ou sociais; 2) como a produção cinematográfica influencia e interfere na vida social; e 3) a própria história do cinema.

São mais freqüentes nas aulas de história a primeira abordagem, ou seja, o professor optar por trabalhar filmes com a intenção de explorar contextos históricos, envolvendo, por exemplo, temas clássicos, como a Idade Média, a II Guerra Mundial

16 <http://masp.uol.com.br/>

17 <http://143.107.32.23/mac/home.asp>

18 <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/>

19 <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/index.htm>

20 <http://www.projetomemoria.art.br/>

21 <http://www.prodham.sp.gov.br/dph/historia/#>

22 Por exemplo: <http://www.sampa.art.br/cidade/>; [http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a\\_cidade/historia/index.php](http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/historia/index.php); [http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/cultura/patrimonio\\_historico](http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/cultura/patrimonio_historico); <http://www.saopaulominhacidade.com.br/>

23 <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

24 Leutrat, Jean-Louis. Uma relação de diversos andares: Cinema & História. Revista Imagem. Campinas: Editora UNICAMP, (5) ago/dez, 1995.

ou a Revolução Francesa. Porém, é possível questionar se todos os filmes podem ser estudados como históricos, ou se existe um gênero histórico específico? Assim, por exemplo, um filme como “Rambo”, produzido nos EUA em 1982, pode ser trabalhado nas aulas de história? com quais objetivos? É possível nele identificar valores e acontecimentos da época? Além disso, sua análise pode avançar para além da Guerra Fria, dos veteranos da Guerra do Vietnã, para identificar a quem é atribuída a ação da mudança histórica, ou concepções sociais envolvendo questões de gênero? e filmes mais recentes, como “*Cidade de Deus*” (Brasil, *Fernando Meirelles*, 2002), como podem ser estudados com os alunos?

De modo geral, diferentes filmes podem ser utilizados como material didático. Por escolha do professor, é possível focar como representam temas históricos ou sociais, seja para debatê-los, ou seja, para analisá-lo como documento. No primeiro caso, o filme inteiro ou algumas cenas podem ser escolhidos para atender ao conteúdo estudado. Por exemplo, com a abertura do filme *Amistad* (Steven Spielberg, EUA, 1997) é possível debater as condições de escravo em um navio negreiro e a possível reconquista de identidades culturais dos libertos quando tomavam posse da nau.

No segundo caso, de um tratamento do filme como documento, implica em confrontações com outros materiais e um cuidado maior na percepção da linguagem (seus efeitos, recortes, sonoridades, narrativas), do contexto da produção (a participação da equipe técnica), das autorias (de direção, produção, fotografia, roteiro), das intencionalidades e seus resultados, dos recortes feitos da realidade, dos diálogos entre épocas, das reconstituições de textos, figurinos, cenários; e a preocupação também com o orçamento, a divulgação, público, recepção, contexto político e cultural de sua exibição, censura.

É importante considerar que no trabalho com todo filme existe sempre um diálogo entre tempos: o tempo dos autores; as referências e influências cinematográficas e históricas sobre esses autores; o tempo específico da época retratada; e, ainda, quando assistimos ao filme, o nosso próprio tempo, na medida em que todos estamos inseridos num contexto histórico que nos fornece leituras diversas do mundo e das produções humanas.

Como explica Jean-Claude Bernardet, o filme é apenas uma outra fonte de interpretação da história:

*“Tanto a ficção como o documentário podem ser considerados boas fontes de pesquisa e ensino da história, desde que se saiba que fazer perguntas aos filmes. O documentário parece melhor que a ficção para este fim, mas*

*é enganoso. Sim, ele nos fala das roupas que usavam em 1926 ou 1934, e de como era a avenida Rio Branco em 1945. Mas este é um nível de aproveitamento muito superficial.*

*O documentário também é seleção, também é elaboração: ao nos mostrar tais roupas, deixa de mostrar outras, e após ver um documentário de 1927 concluir: esse era o vestuário de 1927 é concluir erroneamente. Num nível ainda mais complexo e interessante: o documentário é interpretação - e não reprodução - do real. Confundi-lo com o real é uma fonte de engano. Mas é justamente por ser interpretação que é interessante para a história. Não há real sem interpretação. Portanto, deve-se encarar o gênero documentário não como uma mera reprodução do real, mas como um discurso que, segundo o ponto de vista do grupo que o produz, tende a construir este real...<sup>25</sup>*

Para o estudante compreender o filme como uma interpretação específica de épocas ou acontecimentos, pode contribuir o estudo de como filmes feitos em épocas diferentes, com intencionalidades distintas, retratam determinados contextos históricos. Por exemplo, há muitas versões filmicas para a Revolução Francesa que podem ser comparadas; e há filmes produzidos durante e após o regime militar no Brasil, que podem contemplar estudos da censura, das perseguições e dos valores cívicos.

Depende da sensibilidade de cada professor escolher o momento oportuno para utilizar um filme em sua aula. Entretanto, é importante refletir sobre os fins que podem ser alcançados com sua utilização, em diferentes momentos de um trabalho<sup>26</sup>:

- quando o filme é assistido sem nenhuma informação anterior, pode introduzir o assunto, despertando a temática nos alunos, mas pode ser sub-aproveitado na medida em que várias problemáticas podem passar despercebidas, porque solicitam outras informações para serem consideradas; e
- quando os alunos, por outro lado, já se informaram, pelo menos parcialmente através de outras fontes de informação, ao assistirem o filme terão mais condições para discernir seu argumento, de agregar novas informações às que já possuem, de comparar informações, de referendar ou confrontar suas hipóteses, de pensar em questões que ainda não haviam pensado.

Assim, dependendo dos objetivos que o professor quer alcançar, ele deve planejar o momento adequado para veiculá-lo.

<sup>25</sup> Bernardet, Jean-Claude. Cinema e história do Brasil. São Paulo: Contexto, 1988, p. 10.

<sup>26</sup> Sobre orientações didáticas, consultar o livro: NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006; e Bitencourt, Circe. O ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Contexto, 2004.

Cada professor deve investigar as possibilidades de uso do cinema nos estudos históricos escolares, considerando diferentes situações e diferentes fins. Por exemplo:

- a. no início de um trabalho, para introduzir um estudo, sensibilizar os alunos ou orientar aprofundamento de temas;
- b. durante um trabalho, para complementar outras fontes de informação, criar conflitos de abordagem temática, ou dar outro rumo ao estudo; e
- c. no final do trabalho, para fechar o assunto ou para organizar os conteúdos abordados.

O mais importante é que o professor avalie os resultados obtidos frente aos objetivos estabelecidos. Aos poucos, deve ir construindo para si um corpo de conhecimentos sobre o uso do filme na sala de aula.

É importante ressaltar que as experiências com filmes, junto a estudantes, têm demonstrado que seu uso isolado gera pouco aproveitamento do tema. Isto é, o filme pelo filme não traz grandes contribuições para ampliar os conhecimentos dos alunos, a não ser que seja utilizado conjuntamente com outros materiais e outras atividades que explorem seu tema e/ou sua produção.

Se o professor quiser explorar as relações entre cinema e tecnologia, é importante lembrar que as produções fílmicas podem ser, hoje em dia, registradas e veiculadas por meio de película, fitas magnéticas (vídeo) e DVDs. Essas materialidades e conhecimentos técnicos são também históricos.

A cultura material – objetos e construções (instrumentos, vasilhas, casas, ruas, vestimentas, utensílios domésticos, embalagens) – é outro tipo de material que pode ser usado com fins didáticos. Todos os materiais produzidos culturalmente podem, quando interrogados, expressar a cultura e os domínios técnicos das sociedades que os produzem. Tornam-se, assim, documentos históricos. Podem fornecer informações quanto à sua função, valor, significado, técnica, organização social do contexto de sua produção, uso e descarte, mudanças de sua função com o tempo.

Para a análise histórica de objetos e construções com os alunos é possível levar materiais cotidianos para sala de aula e fazer, por exemplo, análises coletivas (de brinquedos, embalagens, produtos artesanais e industrializados, utensílios domésticos, ferramentas); observar os espaços do entorno da escola; realizar visitas a museus e a diferentes locais da cidade ou fora dela (ruas, sítios, centro histórico); investigar os resíduos descartados (na escola ou na casa dos alunos); pesquisar objetos preservados de outros tempos pelas famílias ou comunidade (roupas, calçados, ornamentos, caixas, painéis, álbuns de fotos).



Analisar objetos com os estudantes, identificando informações sobre o contexto histórico e cultural em que foram produzidos e usados, possibilita que aprendam história de forma lúdica e questionadora. Nesse trabalho, é possível proceder de modo que questionem<sup>27</sup>:

- as características físicas do objeto escolhido (material, tamanho, cor, detalhes);
- a construção (as partes, como as partes se juntam, textura, forma, se foi feito em molde ou não, se foram usadas ferramentas ou instrumentos, se há decoração, se há indicações de diferentes materiais na confecção ou decoração);
- a função (para que era usado, se podia ter vários usos, a função das partes e dos detalhes);
- a estética (se é considerado belo, se tem visual ou proporção agradável, se a estética atinge algum objetivo, se há objetos com a mesma função, mas com formas diferentes, o que caracteriza esteticamente este objeto, se indica que foi planejado antes, se foi feito em série ou é um objeto único);
- o valor (se tinha valor monetário, artístico, cultural, histórico e por que, qual o valor hoje, se interferem no valor o material, a forma, a técnica, a estética e o uso).

As respostas para as questões feitas aos objetos podem ser registradas em fichas e em textos, de modo que as informações obtidas podem ser organizadas para contar a história da sociedade que o produziu, as pessoas que o utilizavam ou por que foi descartado.

## Procedimentos de pesquisa escolar

Os estudos históricos envolvem muitas situações de pesquisa. Assim, é importante ensinar e acompanhar os alunos nas pesquisas escolares, para que ganhem autonomia ao longo de sua escolaridade.

Uma pesquisa escolar deve desde início contar com a participação dos estudantes. Situações devem ser criadas para incentivá-los a:

- formularem questões, problemas ou temas para investigação;
- criarem hipóteses prévias, que auxiliem na escolha de pistas por onde começar a pesquisa ou idéias a serem conferidas;

<sup>27</sup> Sobre análise de objetos de cultura material, consultar materiais produzidos pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da USP – MAE.

- anteciparem as tarefas necessárias, em função de um planejamento de tempo e atividades;
- pensarem em alternativas de fontes de consulta e onde podem ser encontradas;
- identificarem e selecionarem o que vão utilizar;
- confrontarem as fontes e os autores;
- registrarem as indicações bibliográficas dos materiais pesquisados;
- organizarem formas de registros e de socialização com os colegas de suas descobertas; e
- reconhecerem suas próprias autorias diante dos temas ou problemas, dos processos de trabalho e das conclusões criados por eles.

No final do trabalho, os estudantes precisam aprender a organizar a pesquisa de modo coerente junto com suas explicações, para comunicá-las por meio de narrativas, linhas do tempo, mapas, desenhos, diagramas.

Da perspectiva da organização da pesquisa, os alunos podem ser orientados a manter um caderno de registro das etapas do trabalho, contendo anotações desde o início da escolha do tema, suas hipóteses e suposições, passando pela organização das referências bibliográficas, resumos dos textos lidos, até a coleta de dados de cada fonte e suas confrontações. Nesse caso, a avaliação pode considerar o envolvimento e a participação nessas diferentes etapas do trabalho, já que todas elas envolvem conteúdos procedimentais e atitudinais.

É importante considerar que cada uma das etapas da pesquisa deve ter um acompanhamento do professor, no sentido de esclarecer os objetivos, debater dúvidas, contribuir com soluções para problemas enfrentados pelos alunos, ajudar nas dificuldades encontradas, disponibilizar tempo e acervos bibliográficos, e apresentar modelos de possibilidades de realização dos trabalhos. Por exemplo, é importante apresentar os locais **onde os alunos podem pesquisar** (bibliotecas, internet, entrevistas com pessoas); e orientá-los **como pesquisar** (como consultar um catálogo de biblioteca, como encontrar um tema em uma enciclopédia ou uma palavra no dicionário, como encontrar o assunto em um índice ou sumário de livro, como colher a referência bibliográfica da obra, como escrever um resumo a partir de um texto lido, como é importante organizar perguntas antes para uma entrevista.)

Do ponto de vista da formação histórica, é importante favorecer, nas situações de pesquisa, a confrontação de textos, autores e produções diversas, para os alunos aprenderem a identificar as particularidades históricas das obras, e como contem-

plam perspectivas diferentes de registros e análises específicas de fatos históricos. Nesse caso, são favorecidas as situações de estudo de versões diferentes para os mesmos períodos históricos, com a intenção de incentivar debates a respeito do trabalho do historiador e de suas produções, questionando-as como versões de épocas e autores, e não simplesmente como verdades absolutas, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo-as como igualmente válidas em seus contextos. Nesse caso, as consultas às obras podem envolver debates a respeito das razões da diversidade de interpretações do passado, e as influências que as produções recebem das épocas, lugares e fontes consultadas.

No trabalho de confrontação de autores, favorecem, em textos históricos, identificar o que privilegiam em relação: aos tempos históricos estudados; os sujeitos históricos considerados ativos nos processos de mudanças; os acontecimentos históricos escolhidos para fundamentar as argumentações; e os valores que difundem. Além disso, pode ajudar nesse trabalho a identificação nos textos: dos conceitos utilizados pelo autor e suas definições; da estrutura argumentativa das idéias; das conclusões defendidas, e os argumentos que as sustentam. As informações coletadas dos textos podem ser organizadas em diagramas e tabelas, para favorecer a visualização das particularidades de cada texto e ajudar nas suas diferenciações.

Nos atividades de pesquisa são favoráveis as situações de cooperação entre alunos, criando condições para que, em duplas ou em grupos maiores, uns possam ajudar aos outros, a confrontar idéias, a examinar alternativas comuns e discordantes, e a defender ou negar pontos de vista seus e dos colegas. São boas as situações em que os estudantes são agrupados a partir de um diagnóstico que oriente afinidades ou divergências de abordagens de um mesmo tema, complementaridades de idéias ou domínios. Por exemplo, alunos que demonstraram interesse pela investigação de determinados problemas, com hipóteses diferentes ou semelhantes, podem ser incentivados a trabalharem juntos. A discordância pode ser, por exemplo, um estímulo para o desenvolvimento do trabalho. Aqueles que possuem mais desenvoltura de leitura podem trabalhar com os que sentem mais dificuldades nesse campo, mas estejam empolgados com o trabalho. É importante lembrar o fato de que a colaboração não precisa significar pares harmoniosos, mas o estímulo para que o aluno aprenda com seu colega, principalmente em situações que precise deslocar seu ponto de vista, para reconhecer outras possibilidades de fazer, pensar, registrar ou interpretar.

## Estudo do meio

O Estudo do Meio faz parte de uma tradição escolar no ensino de história, contemplando frequentemente características interdisciplinares. Sua particularidade é possibilitar ao aluno o contato com o meio social como objeto de estudo, envolvendo coleta de informações diretas das paisagens, construções e fenômenos naturais. Apesar de ser uma atividade bem aceita por professores e alunos, seus objetivos e metodologias podem variar muito. É freqüente, por exemplo, sua transformação em excursões ou passeios, sem a atividade envolver trabalhos propriamente de pesquisa de campo.

Sua característica interdisciplinar está na diversidade de informações e vivência que propicia, já que diante da realidade social é possível identificar aspectos físicos, geográficos, históricos, estéticos da paisagem e da arquitetura, formas de comportamento e maneiras de falar de circunstância e lugares.

Um de suas grandes contribuições é sensibilizar os alunos para observar a realidade a partir de um olhar investigativo, que identifica, analisa e registra a presença de elementos que passam despercebidos no cotidiano, e que se transformam, a partir de objetivos educacionais, em fontes de informação histórica: as atividades das pessoas, as relações entre elas, a organização da paisagem, a distinção entre espaços públicos e privados, as funções dos lugares e seus usos, a presença de espaços de lazer e de trabalho, a arborização, os rios, os meios de transporte, a infra-estrutura e os serviços, a presença de construções, seus estilos, características e materiais, as edificações construídas em tempos diferentes, a história dos lugares expressas nos seus detalhes e significados, a relação das pessoas com os lugares, as múltiplas inscrições nos cartazes, paredes e letreiros e nas marcas dos jovens que estão disseminadas pelas cidades. Nos espaços urbanos modernos, há ainda as intervenções que se espalham na horizontal e na vertical: as ruas e avenidas que se estendem em corredores ligando regiões, os arranha-céus, os subterrâneos dos metrô e os trens ligando o centro às fronteiras do município. Nos trajetos da escola aos lugares, há a oportunidade ainda de observar as mudanças nos espaços e em seus usos, o deslocamento e as interferências dos horários nas atividades das pessoas.

Especialmente com preocupações históricas, é importante considerar as concepções de memória e de patrimônio histórico, valiosas para a construção de elos de identidades entre grupos sociais e entre estes, os lugares e a nação. da perspectiva

da memória, nos estudos de campo, são preciosas as observações e reflexões a respeito daquilo que tem sido preservado (ou não), pela sociedade ou por instituições, como elementos significativos para lembrar outros tempos – narrativas, lendas, objetos. e em relação ao patrimônio histórico, na condição de construções e espaços institucionalmente cuidados, vale questionar o que, por que e como está sendo preservado, indagando o vínculo que esses elementos estabelecem com a memória e a identidade de grupos étnicos, de setores ou classes sociais, de comunidades ou do Estado nacional.<sup>28</sup>

Do ponto de vista metodológico, as visitas aos lugares devem ser antecedidas por questões que instiguem os alunos a levantarem hipóteses e a expressarem o que já sabem a respeito do que vão encontrar referente ao tema de estudo escolhido para o trabalho de campo; pelo debate a respeito de quais fontes de informação podem ser utilizadas para se saber mais sobre o passado e como os dados podem ser coletados; pela organização de questões e de materiais (como plantas, mapas, máquina fotográfica, gravador) que contribuam para a investigação e registro em campo de aspectos previstos por estudos bibliográficos anteriores; no local, pelo registro dos dados observados e das entrevistas realizadas; e, na volta, pela organização das informações e suas confrontações com as hipóteses iniciais.<sup>29</sup>

Como o estudo do meio envolve a quebra da rotina escolar e a saída de alunos, é fundamental uma estrutura de colaboração de parcerias entre professores, entre alunos e entre professores e alunos. Nesse caso, sempre é importante providenciar transporte, autorizações dos pais, o estabelecimento de regras e combinados referentes a horários, condutas, atividades para serem realizadas no trajeto e em campo, a divisão de tarefas, a preparação e realização de refeições.<sup>30</sup>

---

28 ORIA, Ricardo. Memória e ensino de História. IN: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

29 BRASIL, op. cit.

30 Mais orientações sobre estudos do meio podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) e nas publicações dos relatos de professores da prefeitura de São Paulo, que realizaram estudos de campo no final da década de 1980.

## 5.3 Algumas Propostas de Estratégias e de Atividades

### Primeiro ano – Ciclo II

As expectativas de aprendizagem de História do Primeiro ano do II Ciclo partem do eixo temático “**As organizações das sociedades e as relações com a natureza**”, por intermédio do qual são propostos estudos sobre a história de sociedades urbanas e não urbanas e as relações que tais sociedades estabelecem com a natureza. A partir da concepção de que o conhecimento histórico abrange também questões ambientais em diferentes tempos.

A sugestão dos temas tem como critério básico possibilitar ao aluno questionar como diferentes sociedades construíram relações distintas com a natureza, tendo como base a sociedade urbana atual, comparando-a a sociedades coletoras e caçadoras e as primeiras sociedades agrícolas e urbanas da Antiguidade. O tema inicial parte de problema possível de ser identificado pelos alunos: suas convivências com a natureza atualmente, relacionadas à organização de um espaço densamente ocupado, com intensa intervenção sobre os rios, a fauna, a flora, as montanhas e as planícies da região. A organização social em espaço urbano de uma metrópole atual fornece possibilidades de identificação de problemas que podem ser dimensionados quando comparados a formas diferentes de outros grupos sociais se relacionarem com a natureza, situando diversas sociedades em outros tempos e espaços.

O estudo de povos coletores e das primeiras organizações sociais com a criação da agricultura e pastoreio tem sido objeto de estudos para esse nível de ensino, assim como o aparecimento das primeiras cidades em torno do mar Mediterrâneo às quais são referenciadas como pertencentes a sociedades identificadas como “primeiras civilizações”. Esses conteúdos têm sido apresentados de acordo com uma concepção histórica progressista - de sociedades mais atrasadas às mais “civilizadas”- e fundamentada em um tempo cronológico linear que concebe a Antiguidade como um período associado a um espaço único - populações que viviam junto ao mar Mediterrâneo.

A proposta atual é também o estudo da organização de sociedades no período da Antiguidade, mas de acordo com outro referencial. O estudo de sociedades da Antiguidade está relacionado a problemas do presente e sem delimitar o período dentro da lógica europeia de Pré-História e Idade Antiga que estabeleceu o conceito

de “povos civilizados” com exclusão de outros povos que se organizaram de maneira diferente, com formas diversas de se relacionarem com a natureza e com diferenciadas organizações urbanas ou comunitárias.

O estudo dessas sociedades tem como base conceitual a cultura criada por variados grupos, apresentando diferentes organizações sociais, ligações familiares, ritos, festas, produções artísticas e religiosas. O estudo da diversidade cultural evita hierarquias que estabelecem critérios de “povos atrasados”, “povos civilizados”, “povos bárbaros”. Assim, o fundamento do estudo baseia-se na diversidade cultural, privilegiando seus contextos históricos. Ao ser selecionado o problema das relações que os homens possuem com a natureza, são criadas possibilidades de estudos históricos com características interdisciplinares relacionadas ao tema central, sobre a história das sociedades urbanas no presente e no passado, assim como nas formas de organizações sociais no campo.

Os desdobramentos de temas podem ser variados, sendo que a proposta apresentada a seguir procura manter os conceitos fundamentais ao longo do estudo do ano letivo.

No estudo histórico do Primeiro ano do Ciclo II, a partir das expectativas de aprendizagem, são priorizados os conceitos de **Sociedade e Natureza** em suas várias dimensões:

- Sociedade urbana/ ocupação do espaço;
- Cidade/ abastecimento alimentar e de água;
- Sociedade coletora e caçadora/ relações homem-natureza;
- Sociedade agrícola/ produção de alimentos;
- Sociedade criadora de animais/ mudanças nas relações com a natureza;
- Cultura/ meio ambiente.

Os conceitos fundamentais para os estudos históricos vão sendo introduzidos e ampliados progressivamente:

### **Tempos históricos**

- Tempo presente
- Tempo passado
- Período Antigo e Contemporâneo
- Tempo cíclico/ tempo cronológico

### **Períodos e espaços históricos**

- São Paulo metrópole/ São Paulo no século 16;
- Comunidades indígenas atuais/ comunidades indígenas antes do século 16;
- Populações caçadoras e coletoras em épocas antigas (América, África, Ásia Europa).

- Populações agrícolas e criadoras da Antiguidade em regiões americanas, africanas, asiáticas e europeias.

### **Mudança social**

- Cultura/ urbana / coletora/ caçadora/ agrícola / criadora de animais;
- Organizações sociais e alimentos / domínio de ferramentas/ técnicas de produção;
- Relações com a natureza / adaptações ao meio ambiente/ intervenções sobre a natureza;
- Formas de arte/ arte urbana / arte rupestre / arte em cerâmicas;
- Organizações culturais/ festas e ritos religiosos.

### **Natureza**

- Terra /produção agrícola
- Natureza /coleta de alimentos
- Água/alimentos/caminhos
- Plantas e animais / valores sociais e religiosos
- Água/ fogo/ valores culturais

### **Humanismo**

- Relações homem - técnica
- Relações homem- natureza

### **Patrimônio Histórico**

- Preservação das culturas urbanas;
- Preservação das culturas e dos patrimônios indígenas;
- Preservação da cultura material e arqueológica;
- Valorização dos Museus

Inicialmente, esperamos que os alunos possam estudar as formas de ocupação atual do Município de São Paulo, identificando a diversidade de relações entre os habitantes e o território e como, a partir das dimensões gerais da cidade – a aglomeração de milhões de pessoas - possam identificar alguns modos de vida, que refletem esse adensamento populacional hoje em dia, e constroem espaços sociais, urbanos e naturais específicos.

Assim, para isso, é possível questionar os alunos a respeito de suas impressões e conhecimentos gerais da cidade e sua relação com a natureza: o que pensam da cidade de São Paulo e de viver nela; se sabem quantos milhões de pessoas moram no município e quantas por quilômetro quadrado; se observam e o que observam a respeito dos modos de viver na cidade, considerando essa grande concentração



populacional; como o espaço está organizado em função das pessoas; como a natureza se faz presente nele; o que tem acontecido com os rios, as árvores, os parques e a qualidade do ar por conta de tanta gente morar, trabalhar e se deslocar nesse território delimitado; como essas milhões de pessoas obtêm seus alimentos.

A sugestão é organizar o que os alunos sabem, observam e pensam sobre o assunto. Propor, então, pesquisas e leituras de textos, imagens, tabelas e mapas que possam apresentar aos estudantes dados a respeito da densidade populacional do município e como a ocupação desse território constrói certas relações entre as pessoas, entre elas e os lugares e delas com a natureza.

No trabalho com os materiais, que irão apresentar novas informações para os alunos, é importante explorar onde tais materiais foram obtidos, quem produziu as informações, como são apresentadas, se concordam ou não com os dados e as opiniões dos autores, onde é possível pesquisar mais, como se realiza uma pesquisa.

A partir desse método de trabalho, sugerimos apresentação para os alunos de noções e conceitos a respeito do local onde vivem, indagando e socializando o conhecimento do que já sabem e considerando suas vivências sociais. Aos poucos, é possível apresentar novas informações históricas, ampliando ainda mais suas apreensões conceituais a respeito de outras sociedades em tempos históricos diferentes. A confrontação das diferenças permite depreender as especificidades e as características de cada época ou sociedade e refletir sobre as permanências e mudanças nas relações sociais e das formas das relações entre os homens e a natureza.

Apresentamos sugestões de atividades seqüenciais sobre esses temas de estudo.

## Atividade seqüencial 1

O primeiro dos temas *As populações na região de São Paulo no século 16 e sua maneira de entender a natureza na confrontação com as idéias dos europeus* tem por objetivo estudar a organização social e as relações com a natureza em um mesmo espaço mas em tempos diferentes, dando destaque às transformações e permanências. por intermédio desse tema são introduzidas noções e conceitos a respeito de “cidade”, “cotidiano urbano”, “natureza” e “tempo presente”, “tempo passado” sem a pretensão de esgotar suas complexidades. A proposta é comparar a situação vivida pela população de São Paulo atualmente, com a organização social e a relação com

a natureza em um outro contexto histórico. Nesse caso, a proposta sugere estudos sobre as formas de vida da população desse mesmo território em outro tempo - século 16- momento em que se confrontam duas culturas em suas formas de conceberem a natureza e se relacionarem com ela.

As etapas apresentadas são planejadas assim, a partir de objetivos e expectativas de aprendizagem e de acordo com o tempo pedagógico (nº de aulas) de cada um dos momentos didáticos:

### **Problematização do tema de estudo**

Para a etapa inicial da problematização do tema de estudo, é fundamental questionar os estudantes a respeito do que sabem a respeito de quem vivia e como viviam as pessoas nesse mesmo espaço onde hoje corresponde à cidade de São Paulo, quando da chegada dos portugueses na região: quais eram os grupos sociais que viviam nesse espaço do que hoje denominamos de Grande São Paulo? Como era organizada a vida cotidiana nas aldeias? Como obtinham alimentos? para que serviam as matas e os rios para essas populações?

É importante valorizar o que os alunos já sabem a respeito de determinado tema e é importante utilizar esse saber como referência para instigar estudos mais aprofundados ou provocar indagações que garantam a eles tornar mais complexas suas maneiras de compreender historicamente o mundo. Assim, a sugestão é sempre organizar o que sabem antes em formas de registros, até para que possam depois voltar a eles e, assim, comparar se os estudos posteriores contribuíram para que pudessem ir além do que já sabiam.

### **Organização do conhecimento e desenvolvimento dos conteúdos**

Para estudar São Paulo no século 16 com a preocupação de comparar com a organização social da cidade atual, é possível escolher alguns critérios para distinguir a especificidade de cada época. Por exemplo, se os alunos organizaram informações sobre formas de organização social em suas interações com a natureza (moradias destacando os materiais de construção oriundos da natureza - madeira, barro, assim como técnicas e instrumentos de construção, presença de rios, formas de abastecimento e produção de alimentos e de água), as mesmas questões podem ser referências para questionar tais produções no mesmo território no outro tempo, assim como estabelecer as diferenças quanto ao número de habitantes. É possível ainda, por exemplo, distinguir

as diferenças de hábitos cotidianos entre a população atual e a que vivia antes aqui – os povos de origem tupi –Tupiniquim (no planalto de Piratininga) , Tupinambá (no litoral norte de SP); os Guarani (denominados de Carijós – no litoral sul – Cananéia) e os de outro grupo lingüístico (denominados tapuias) – Guayanazes ( planalto de Piratininga e no vale do Paraíba); os primeiros colonos e jesuítas de origem portuguesa- em suas formas diferenciadas de organização de espaço- o espaço da aldeia e o espaço da vila em torno do Colégio (o que é hoje o Pátio do Colégio?); a organização das aldeias e da vila de Piratininga nas proximidades dos rios Tamanduateí e Anhangabaú (para que serviam esses rios no século 16 e o que aconteceu com eles hoje?) ; quais as diferenças entre as paisagens de hoje e as de ontem.

Para realizar com os alunos estudos a respeito da vida do século 16, na região que corresponde hoje a Grande São Paulo, é preciso propor pesquisa e apresentar uma diversidade de materiais. As etapas de pesquisa podem ser iniciadas com a coleta e leitura de informações sobre o contexto histórico do século 16, ou seja, o período inicial da colonização portuguesa e os contatos iniciais com a população nativa.

Para que os alunos obtenham informações sobre os diversos sujeitos históricos envolvidos na história da ocupação do espaço do atual Município de São Paulo pode-se utilizar os livros didáticos ou paradidáticos que, nesse caso, servem como fonte de pesquisa para apresentar o contexto histórico do período.

Como as populações indígenas não deixaram registros escritos é possível conhecer parte de sua história pelos registros arqueológicos. Para comparar a vida de São Paulo atual com a vida das populações indígenas nessa região antes e no decorrer do século 16, como sugere a expectativa H03, é necessário recorrer aos estudos dos arqueólogos que partem de análises de objetos da cultura material.

Nessa perspectiva de abordagem histórica, pela qual se concebe que os povos indígenas também possuem história e participaram ativamente da história de São Paulo, esse é um momento favorável para visitar museus arqueológicos, como o Museu de Arqueologia e Etnografia da USP – MAE, onde os estudantes podem ser monitorados para entender como são colhidas informações a partir de objetos produzidos por populações que viveram aqui mais de dois mil anos atrás. Nesse caso, além de conhecerem alguns dos aspectos das culturas dos povos que habitavam região antigamente, também podem ter a oportunidade de discutir o que é um museu, qual sua função, como ele contribui para preservação e divulgação dos patrimônios-étnicos, culturais, históricos e artísticos, como organizam história e memórias do

passado, como cuidam dos acervos e quais os recursos que são utilizados para se colher informações de cerâmicas, ossos e pontas de lança.

O estudo dos povos que habitavam a região de São Paulo no século 16 e antes dele, possibilita aos alunos conhecerem algumas sociedades que viviam da coleta e da caça e que praticavam a agricultura, utilizando ferramentas com pedras, e com as quais faziam pontas de flechas e de lanças, raspadores usados para descarnar animais ou limpar o couro e batedores para quebrar sementes. Populações essas, que praticavam uma grande variedade de atividades artesanais, envolvendo o uso também da madeira, fibras e ossos; que, aos poucos, aprenderam a manejar espécies de plantas, organizando quintais, para melhor dispor de ervas e alimentos, notadamente a mandioca e o milho; que inventaram técnicas de produzir objetos de cerâmica; de confecção de variados objetos de adornos e os utilizados em rituais religiosos e festas.

Para o caso dos europeus, pode-se recorrer a textos de historiadores paulistas e é possível conhecer relatos de viajantes que estiveram por essa região naquela época. No caso desses relatos de viagens há, por exemplo, textos e imagens a partir de produções como de Hans Staden, André Thevet e Jean de Lery, considerando que alguns dos registros apontam para aspectos históricos que extrapolam unicamente a região que corresponde hoje ao território do Município de São Paulo.

### **Uso de relato de viajante**

1. Tema de estudo: *as populações que viviam no Brasil no século 16 e sua maneira de entender a natureza na confrontação com as idéias dos europeus.*

Propor uma leitura coletiva do texto “Viagem à terra do Brasil” de Jean de Léry, viajante europeu do século 16, no trecho que menciona a importância do pau-brasil para os europeus:

*Os nossos tupinambás se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arbutan [pau-brasil]. Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, maírs e perós [franceses e portugueses] buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual faziam eles com seus cordões de algodão e suas plumas.*

*Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: mas esse homem tão rico de que me fala não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.*

*Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros máis sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.*

*Esse discurso, aqui resumido, mostra como esses pobres selvagens americanos, que reputamos bárbaros, desprezam àqueles que com perigo de vida atravessam os mares em busca de pau-brasil e de riquezas. Por mais obtusos que sejam, atribuem esses selvagens maior importância à natureza e à fertilidade da terra do que nós ao poder e à providência divina.*

*Jean de Léry [1534-1611]. Viagem à terra do Brasil. Traduzido por Sérgio Milliet. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980, p. 169-170.*

2. Realizar a leitura parando para debater o tipo de diálogo, destacando as diferenças na forma de pensar do europeu e do tupinambá sobre as riquezas naturais;
3. Apresentar em seguida o autor e o contexto do texto.
4. Pedir para que, em grupos de alunos, listem os aspectos que diferenciam as duas visões sobre a importância do pau-brasil e o significado das matas e florestas para os dois personagens.
5. Organizar a análise comparativa na lousa distinguindo o pensamento do europeu e do tupinambá.

## Síntese e finalização

Propor debate sobre a permanência ou não das concepções apresentadas no texto de Jean de Léry na atualidade e indagar sobre a importância da história do pau-brasil para a reflexão sobre o significado da exploração das riquezas florestais no século 16 e no 21.

Marcar a época estudada na linha do tempo que está sendo progressivamente construída pela classe ao longo do ano.

Marcar a região estudada em mapa atual de São Paulo e localizar em mapas históricos os rios Tietê (Anhembi), Tamanduateí e Anhangabaú, visando identificar a posição estratégica de São Paulo como uma vila construída em acrópole, protegida de ataques dos povos indígenas que resistiam à conquista do seu território pelos portugueses.

Para localizar no tempo e no espaço cada uma das sociedades estudadas, sugerimos o trabalho constante com linhas do tempo e com mapas. Na medida em que o estudo avança, na sala de aula pode haver uma grande linha do tempo a ser progressivamente preenchida com cada contexto estudado. O mesmo pode ser feito com um mapa do mundo, com localizações e legendas para identificar povos e épocas.

## Bibliografia

- FUNARI, Pedro Paulo. *Os antigos habitantes do Brasil*. São Paulo: Editora da UNESP; Imprensa oficial do Estado, 2001.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 2000.
- GRUPIONI, Luís Donizete B. *A temática indígena na escola*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- MONTEIRO, John. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

## Atividade seqüencial 2

O outro tema de estudo a ser apresentado: *Sociedades criadoras de animais do norte da África, da região do Saara, por volta de 4 mil anos atrás* tem por objetivo principal fazer com que os alunos estudem uma organização social diferenciada no tempo e no espaço além de aprofundar o conhecimento de sociedades não urbanas,

dimensionando assim, de forma mais clara, a cidade como uma criação histórica que não foi, assim como não é nos dias atuais, comum a todos os povos e culturas.

Como sugere a “expectativa de aprendizagem H06”, o objetivo é de que, por intermédio dos estudos históricos de outras sociedades e épocas, os alunos possam, no processo de comparação, refletir a respeito de sua sociedade, cultura e modo de vida, tendo a oportunidade de identificar características de seu próprio tempo, para poder também relativizá-lo. Ao mesmo tempo, no estudo comparativo do presente/ passado os alunos podem;

- ampliar suas concepções temporais, distinguindo o hoje de antigamente, e conhecendo nomes dados aos períodos históricos – como o Contemporâneo e a Antiguidade ;
- estabelecer e ampliar relações de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências entre sociedades, épocas e o modo como os povos se relacionam com a natureza;
- caracterizar sociedades coletores e caçadoras e sociedades agrícolas e criadoras de animais;
- ampliar o conceito de diversidade cultural de maneira a evitar hierarquias de estágios evolutivos, e como a apreensão desse conceito é indício importante para distinguir sociedades e tempos históricos.

Para estudar essas populações antigas, é preciso recorrer a materiais didáticos, e aos estudos de arqueólogos e historiadores, além de ser possível analisar pinturas rupestres e fotografias de objetos e utensílios produzidos por essas populações. Nesse processo, é recomendável ainda consultar com os estudantes, por meio da Internet, os museus de arqueologia e de história de diferentes países.

Por conta da idade dos alunos, são favorecidos os estudos que contribuam para que eles aprendam a interrogar e colher informações históricas de determinados tipos de fontes documentais, como os objetos materiais. Assim, é recomendável ensinar procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de construções, ferramentas e utensílios, procurando alertá-los para identificar como foram feitos, com quais materiais, por meio de quais técnicas uso ou não de ferramentas, para que era usado, por quem e em quais situações, se tinha algum valor simbólico social ou religioso, se era usado como material de troca ou como mercadoria.

### **Sociedade caçadora no norte da África**

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: *Sociedades criadoras de animais do norte da África, da região do Saara, por volta de 4 mil anos atrás.*

- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Marcar a época que vai ser estudada na linha do tempo que está sendo progressivamente construída pela classe ao longo do ano.
- Pedir para os grupos apresentarem para a classe as informações preliminares que já possuem e as questões pendentes (que precisam pesquisar) em relação ao tema.
- Organizar com os alunos algumas informações e conceitos que precisam ser aprofundados: onde fica o Saara? Como era o Saara 4 mil anos atrás? Como é hoje? o que podemos chamar de uma sociedade criadora de animais? Quais as fontes de informações que temos sobre essas sociedades?
- Coletivamente, debater com a classe, como é possível obter informações sobre essas antigas populações que viveram no Saara. Listar as sugestões de fontes de pesquisa.
- Mostrar uma pintura rupestre da região de Tassili na Argélia.



- Analisar com os alunos a imagem: o que é possível observar nos desenhos; o que as pessoas estão fazendo; identificar tipo de animais desenhados; como foram feitas as pinturas; por que as pessoas faziam esses desenhos; como devia ser a vida dessa sociedade.
- Caracterizar as técnicas de pintura rupestre e suas formas de preservação até os dias atuais;
- Organizar as informações colhidas na imagem em um texto coletivo da classe.
- Propor que a classe, em grupos, divida as tarefas para pesquisar mais informações sobre o tema e decidir onde pesquisá-lo. Sugestões: livro didático, enciclopédia, Internet, revistas, museus.



- Conversar com cada grupo no sentido de ajudá-los a localizar e ter acesso às fontes de pesquisa e como podem proceder para colher as informações necessárias a partir delas.
- Pedir para cada grupo organizar as informações obtidas.
- Solicitar que as informações sejam apresentadas para a classe.
- A partir das pesquisas, pedir para os grupos organizarem os dados coletados por toda a classe. Nesse momento, é possível orientar para que escolham um dos temas pesquisados.
- Coletivamente, organizar com a classe respostas para as perguntas levantadas inicialmente: localizar o Saara no mapa; escrever texto descrevendo como era a paisagem naquela época e suas diferenças em relação à hoje; escrever um texto a respeito de como tem sido possível obter informações a respeito de sociedades criadoras de animais antigas; escrever um texto sobre a alimentação dessa população no Saara naquela época; escrever um texto apresentando as características de uma sociedade criadora de animais.
- Para avaliação individual, pedir para os alunos escreverem um texto contando o que sabiam antes e o que aprenderam com o trabalho realizado.

### **Indicações bibliográficas:**

KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África*. Vol. I. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

OLIVER, Roland. *A experiência africana – da pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo, Atica, 2006.

Sites (setembro/2007):

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Tassili\\_n'Ajjer](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tassili_n'Ajjer)

[http://www.marcopolo.pro.br/historia/afr\\_HoloInf.htm](http://www.marcopolo.pro.br/historia/afr_HoloInf.htm)

[http://whc.unesco.org/pg.cfm?cid=31&id\\_site=179](http://whc.unesco.org/pg.cfm?cid=31&id_site=179)

[http://girafamania.com.br/primitiva/rupestre\\_argelia.html](http://girafamania.com.br/primitiva/rupestre_argelia.html)

[http://www.fenomeno.matrix.com.br/fenomeno\\_inexplicavel\\_1\\_pinturas-tassili.htm](http://www.fenomeno.matrix.com.br/fenomeno_inexplicavel_1_pinturas-tassili.htm)

### **Síntese e finalização**

Para a finalização da atividade é importante apresentar o contexto histórico de

sociedades africanas de regiões do Saara e de outras próximas a ela que constituíram grupos sedentários e que estabeleciam intercâmbios comerciais e culturais nesse período, podendo inclusive apresentar os povos do Egito antigo que constituíram reino sob o domínio dos chefes denominados faraós. Sobre os egípcios podem-se utilizar livros didáticos ou paradidáticos, destacando o estudo sobre a organização social e sobre a importância do rio Nilo para os egípcios na Antiguidade.

Sobre outros povos das áreas que chamamos de África Ocidental, região que se estende do rio Senegal e do rio Níger (atuais países Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Camarões e República Centro- Africana), seu estudo é novo para nós, mas se justifica sobretudo por ser um das regiões mais afetadas pelo tráfico de escravos. Sobre a organização de sociedades africanas selecionamos o seguinte texto adaptado do livro de Marina de Mello e Souza, *África e Brasil Africano*:

*“Algumas sociedades africanas formaram grandes reinos, como o Egito, o Mali, Songai, Axante e Daomé. Outras eram agrupamentos muito pequenos de pessoas que caçavam e coletavam o que a natureza oferecia ou plantavam o suficiente para o sustento da família e do grupo. Mas todas, das mais simples às mais complexas, se organizavam a partir da fidelidade ao chefe e das relações de parentesco. O chefe da família, cercado de seus dependentes e agregados, era o núcleo básico de organização social da África. Assim, todos ficavam unidos pela autoridade de um dos membros do grupo, geralmente, mais velho e que tinha dado mostras ao longo da vida da sua capacidade de liderança, de fazer justiça, de manter a harmonia na vida de todo dia.*

*(...) As sociedades haviam desenvolvido formas de vida adequadas a cada região, vivendo do que conseguiam retirar da natureza. As trocas permitiam que os grupos tivessem acesso a coisas que não produziam diretamente. Por exemplo, as populações costeiras e ribeirinhas trocavam peixe seco por grãos cultivados nas regiões das savanas; os produtos de tubérculos das áreas de florestas comerciavam com os pastores dos planaltos. na África Ocidental, ouro, noz-de-cola, marfim eram trocados por sal, tecidos. Grãos, contas.*

*(...) As alianças mais sólidas entre os grupos eram feitas pelos casamentos, que uniam membros de linhagens diferentes e criavam novas solidariedades. O comércio era a outra forma importante das sociedades se relacionarem, trocando não só mercadorias como idéias e comportamentos.”*

Para síntese do tema é fundamental o trabalho com a linha do tempo. Assim, a etapa de síntese pode ser a localização na linha do tempo das sociedades criadoras

de animais da região do Saara (4.000 a.C) marcando o período aproximado em que foi produzida a pintura rupestre e demais povos citados no texto ou pela pesquisa em livros didáticos. Marcar na linha do tempo o período da Antiguidade e o período Contemporâneo, indicando o tempo vivido dos alunos na cidade de São Paulo.

Marcar a região estudada em mapa atual da África e localizar a região do Saara e principais rios da África (Niger e Nilo) identificando o percurso desses rios e populações antigas e os países atuais que vivem em torno deles.

## Segundo ano – Ciclo II

As expectativas de aprendizagem de História para o segundo ano do II Ciclo têm como pressuposto o eixo temático “**Trabalho, campo e vida urbana**”. Por intermédio desse eixo temático a proposta é a organização dos estudos históricos sobre o trabalho social em suas várias dimensões, momentos e espaços diversos, destacando a vida dos trabalhadores no campo e os da cidade. A sugestão dos temas tem como critério básico possibilitar ao aluno compreender as diferentes formas de trabalho, com destaque para o estudo do trabalho escravo e trabalho livre, as técnicas e formas de produção, os conflitos sociais, as diferenças entre os trabalhos femininos, masculinos e de crianças e adolescentes ao longo do tempo e em diferentes sociedades.

No estudo histórico do Segundo ano do Ciclo II, a partir das expectativas de aprendizagem, são priorizados os conceitos de **Trabalho, Cultura e Poder** em suas várias dimensões:

- Trabalho livre/ trabalho assalariado;
- Trabalho escravo/ trabalho compulsório;
- Trabalho artesanal/ trabalho fabril;
- Trabalhadores rurais/ trabalhadores urbanos;
- Cidades / comércio/dinheiro;
- Cotidiano urbano;
- Propriedade particular/ propriedade coletiva;
- Revolução Industrial;
- Sociedade capitalista;
- Cultura urbana /cultura rural.

Os conceitos fundamentais para os estudos históricos vão sendo ampliados progressivamente:

**Tempo e espaço históricos**

- Tempo presente
- Tempo cíclico/ tempo da fábrica

**Períodos e espaços históricos**

- São Paulo atual
- Antiguidade em torno do Mediterrâneo (Antiguidade Clássica)
- Período feudal europeu
- Período moderno no Brasil (período colonial), na África e na Europa
- Períodos da escravidão.

**Mudança social**

- Divisão de trabalho/ gênero e etnia
- Proprietários de terra/ nobreza/ camponeses/ escravos;
- Donos de fábricas/ operários;
- Burgueses/ trabalhadores urbanos,
- Conflitos sociais no campo e nas cidades

**Natureza**

- Terra como riqueza / terra propriedade;
- Exploração e riquezas minerais.

**Humanismo**

- Relações homem / técnica
- Relações homem/ natureza

**Patrimônio Histórico**

- Preservação da cultura dos afro-descendentes
- Preservação das músicas sertanejas e urbanas
- Artes plásticas e temas de trabalhadores
- Arquitetura urbana e rural do período colonial
- Artesanato e produtos fabris
- Bairros industriais paulistas do início do século 20 (arquitetura das fábricas e bairros de operários)
- Técnicas fabris

O tema inicial parte de um problema central possível de ser identificado pelos alunos sobre a diversidade de trabalho urbano e as diferentes condições de vida e produção dos trabalhadores na cidade de São Paulo na atualidade.

Para abordar os temas de estudo a serem desenvolvidos, torna-se necessário situar os alunos na **história do presente** para que possam criar problemáticas que estejam relacionadas aos estudos de outros tempos e espaços. Assim, é importante levantar com eles as concepções sobre o **trabalho urbano** que possuem: os diferentes tipos de trabalho que conhecem (doméstico, da escola, comércio, transportes, fabris, da área de saúde) de maneira a que identifiquem quem os exerce, os diversos tipos e formas de remuneração, tempo de trabalho (diário, semanal, mensal, anual), assim como o significado da aposentadoria, tempo de lazer. Seria interessante nesse estágio inicial identificar formas de preconceito quanto a determinados tipos de trabalho e/ou as representações dos alunos quanto a trabalhos “mais dignos” e os “menos dignos” e situar os conflitos decorrentes do não trabalho ou do desemprego, incluindo as associações quanto aos problemas das mudanças das famílias ou pessoas individualmente em busca de trabalho: as migrações. O objetivo fundamental é o de fazê-los refletir sobre seus próprios conhecimentos a respeito da diversidade de profissões na cidade (debates orais, elaboração de cartazes ou ainda de narrativas sobre situações de trabalhadores ou de desemprego), levantando questionamentos quanto a diferenciações de remunerações entre homens e mulheres, adultos e crianças, assim como a diversidade nas formas de participação na vida econômica da cidade.

A partir dessa identificação dos diferentes tipos de trabalhadores, colocar as indagações sobre a história do trabalho para que possam iniciar a análise do tema. Por exemplo: os trabalhos urbanos em São Paulo sempre foram os mesmos? (Expectativas H01 e H02).

Para o desenvolvimento do conteúdo, que possibilite respostas a essa pergunta, é possível comparar, por meio de ilustrações, diferentes situações de trabalho, na cidade de São Paulo em outra época e na atualidade.

A iluminação pública a gás foi inaugurada em São Paulo em 1872 e embora a eletricidade tenha chegado em algumas ruas em 1911, os lampiões a gás continuaram a iluminar a cidade ainda por mais vinte anos até sua substituição pelas lâmpadas. A iluminação a gás foi possível pela construção de gasômetro e junto dele uma casa de retortas com fornos para a queima de carvão para a partir dele se produzir o gás. O gasômetro foi construído às margens do rio Tamanduateí, na região do atual bairro do Brás por uma companhia inglesa (São Paulo Gás Company Ltd.).



*Acendedor de lampiões da cidade de São Paulo- final do século 19. Ilustração Nosso Século Brasil, Editora Abril, p.40*

A partir da observação da foto e leitura do texto de apoio, pode-se perguntar aos alunos sobre as características desse trabalhador e por que esta atividade não existe na atualidade.

Para uma pesquisa interdisciplinar, pode-se propor levantamentos sobre as atuais fontes de energia assim como tipos de trabalhadores e empresas envolvidos nessa atividade no fornecimento de energia para São Paulo.

Depois da problematização presente e passado, é importante situar o contexto histórico do início do século 20 por meio de leituras de capítulos de livros didáticos. Apresentar, então, o momento em que São Paulo iniciou seu crescimento populacional associado ao desenvolvimento industrial, com análise de dados populacionais:

<p><b>População da cidade de São Paulo -1910</b></p> <p>Total: 450.000 habitantes</p> <p>Italianos: 100.000</p> <p>Portugueses: 40.000</p> <p>Espanhóis: 40.000</p> <p>Alemães: 10.000</p> <p>Sírios: 5.000</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem eram as pessoas que vieram para São Paulo nesse período?</li> <li>• Qual a proporção do número de imigrantes em São Paulo?</li> <li>• O crescimento da população de São Paulo no início do século 20 com pessoas de diferentes origens vindas de várias regiões do Brasil e de outros países ocorreu por causa da oferta de trabalho?</li> <li>• Quais as principais atividades exercidas por esses imigrantes?</li> </ul> <p>Para respostas a essas indagações pode-se realizar estudo no Memorial do Imigrante (Rua Visconde de Parnaíba, 1.316, Mooca).</p>
---	--

A sugestão é, na seqüência, iniciar o estudo da vida de trabalhadores na sociedade atual, mas não urbana (mesmo tempo e espaços diferentes), atendendo à expectativa de aprendizagem H02. Daí a proposta de estudo das formas de trabalho em uma comunidade indígena no Brasil atual, na qual é possível dar ênfase ao cotidiano de uma aldeia indígena e as atividades exercidas por homens, mulheres e crianças (plantações, pesca, caça, preparação dos alimentos, do artesanato, das casas das aldeias), destacando os instrumentos, técnicas e conhecimentos exigidos nesse processo e o significado do trabalho não remunerado (e mesmo remunerado como o dos professores indígenas e dos agentes de saúde, pagos pelo governo, demonstrando

um processo de mudança na organização social das aldeias com a chegada do dinheiro). É importante salientar o significado e a importância do **trabalho coletivo**, sendo a terra indígena (ou TI- Território Indígena) pertencente à comunidade e não como propriedade particular. A sugestão é destacar também o tipo de comércio, incluindo a introdução do dinheiro nas transações que realizam, para que os alunos possam perceber que as sociedades indígenas estão em processo de mudança e não se constituem em uma cultura estagnada, sem história.

Em uma segunda etapa do trabalho, a sugestão é iniciar os estudos do trabalho em sociedade de outros tempos, iniciando pelo espaço brasileiro no tempo da colonização e a introdução do **trabalho escravo** tanto de populações originárias da África quanto as indígenas. É importante situar o cotidiano do trabalho escravo nas lavouras de produtos de exportação, na mineração e nas cidades e ou vilas. Desenvolver estudos que mostram a importância econômica desse trabalho, os interesses comerciais do comércio de escravos africanos e a produção cultural dessas populações de origem africana. A partir do estudo do cotidiano do trabalho no ponto de vista econômico e cultural, situar os conflitos sociais decorrentes da escravidão tanto para o caso das populações de origem africana quanto indígena.

Para completar o conceito de trabalho escravo é importante um estudo comparado com a sociedade escravagista de um outro período, como o realizado pelos romanos ou o existente em cidades gregas da Antiguidade. Assim, aprofunda-se o conceito de **escravidão** por intermédio da comparação das semelhanças e das diferenças, destacando as diferenças da vida dos trabalhadores livres e situando o **escravo como propriedade** e formas de relações entre senhores/ proprietários e escravos (escravizadores e escravizados).

Há a permanência da escravidão no mundo contemporâneo apesar de não ser predominante e ser condenada pelas leis dos Estados e por organizações internacionais que defendem os direitos humanos. Assim, para a formação histórica dos estudantes, e para sensibiliza-los para questões sociais e do trabalho combatidas atualmente, pode ser significativo introduzir uma discussão a respeito do que se entende por “ser escravizado” nos dias de hoje.

A sugestão é ampliar o conceito de trabalho compulsório com a introdução do **trabalho servil** em regiões da Europa no período feudal, estabelecendo as relações entre o trabalho no campo e a servidão – destacando as relações entre os nobres e os servos, por intermédio de narrativas sobre o cotidiano de um feudo – trabalhado-

res homens e mulheres - as plantações, as técnicas, o uso de animais e principalmente o significado e o valor da terra como riqueza inalienável.

Como parte final do ano de estudo, a sugestão é introduzir o **trabalho urbano no tempo moderno** tanto na colônia brasileira quanto em cidades européias. Nesse caso, é necessário mostrar a importância do desenvolvimento das cidades com o comércio e com o artesanato, mostrando como novos grupos sociais passam a exercer novas atividades, criando a burguesia, os artesãos que cada vez mais passam a depender e a valorizar o dinheiro. Sugere-se ainda mostrar as relações entre as riquezas minerais e, sobretudo, de produtos agrícolas das colônias americanas, e o desenvolvimento comercial e de produtos artesanais.

O cotidiano urbano é fundamental para focar as relações de trabalho, sociais e culturais em cidades nas colônias portuguesas (Ouro Preto, Salvador, Recife) e, se possível das espanholas (Quito, Lima), estudando a criação da arquitetura barroca das igrejas e construções civis, assim como estas construções passaram a fazer parte do Patrimônio Histórico, dando destaque à produção das obras como frutos do trabalho braçal e artístico.

No processo de transformação do trabalho, é importante estudar o contexto europeu, e como as produções artesanais passam a ser, pouco a pouco, organizadas em função do comércio e sob o controle de mercadores, que progressivamente passam a investir seus lucros nos sistemas de produção manufatureiros, concentrando, em um mesmo local, trabalhadores de um mesmo ofício, ou diferentes artesãos confeccionando diferentes partes de um mesmo produto. Como sabemos, essas mudanças desencadearam a Revolução Industrial, com a criação das fábricas e as novas técnicas de produção. As mudanças de trabalho devem ser destacadas, com o surgimento do operário fabril e do proprietário das fábricas. Podem finalizar os estudos históricos desse ano o tema sobre os **trabalhadores nas fábricas** e as mudanças de concepção de propriedade e riqueza assim como os conflitos sociais.

Como o estudo de períodos longos – da Antiguidade ao final do Período Moderno - solicita dos alunos refletirem sobre as mudanças das relações de trabalho em diferentes espaços e tempos, é aconselhável organizar com eles uma “linha do tempo”, demarcando o ano atual e o período de estudo do passado.

Para ajudá-los a demarcar mais genericamente a época estudada sem precisar especificar um ano determinado, é possível apresentar outras medidas de tem-



pos com maior duração, incluindo os períodos históricos. Esses intervalos de tempo, como Antiguidade, Idade Média européia, Período Moderno e Período Contemporâneo, merecem ser entendidos como os ritmos de mudanças e como referências históricas que caracterizam cada uma das épocas. Assim é importante os alunos situarem o tempo da escravidão na Antiguidade e no caso brasileiro, o seu início no período Moderno até o final do século 19.

Da mesma forma, é importante realizar estudos para os alunos situarem o tempo da servidão feudal na Europa até o período da Revolução Industrial, entendendo que a servidão nas áreas rurais não terminaram no período moderno, mas permaneceram como forma de trabalho em muitas regiões européias e americanas. As demarcações da história do trabalho são assim importantes para que o aluno perceba os ritmos diferenciados e as permanências.

Apresentamos sugestões de atividades seqüenciais sobre esses temas de estudo.

### Atividade seqüencial 1- (H04) - o conceito de escravidão

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: Os escravizadores e os escravizados .
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema e debater.
- Ler coletivamente com os alunos um texto que discuta as diferentes maneiras de denominar, em diferentes épocas, a condição de escravo, como trecho do texto dos autores Florence Carboni & Mário Maestri, da Revista Espaço Acadêmico – ano II – no. 22 – Março de 2003, que pode ser encontrado também na página da Internet:

<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmaestri.htm> - setembro - 2007

*“A categoria “escravo” é de introdução recente nas línguas européias. na Antigüidade romana, o homem e a mulher escravizados eram denominados de “servus”, “ancilla”, “mancipia”, “criatio”, “homines”. A primeira forma [“servus”] era, de longe, a dominante. (...)*

*Sobretudo nas línguas ibéricas, o fato de que, na maioria dos casos, o “escravo” fosse um prisioneiro capturado durante uma guerra, determinou que o termo latino “captiva-captivus” – “catiau” em latim vulgar – foi comumente usado para designar o homem-mulher sujeito à servidão plena. (...)*

*Os etnônimos que serviam para designar esses cativos variavam em função*

*da nacionalidade dos países europeus que praticavam a captura e a submissão de homens e mulheres através da guerra e da pirataria. na península ibérica, os muçulmanos escravizados eram chamados de “maurus”, na itálica, de “sarracenus”.*

*No entanto, foi uma outra apelação que se consolidou como sinônimo de “servus” na maioria das línguas. As guerras de Otão I, o Grande [912-973], duque da Saxônia, inundaram a Europa (...) com cativos trazidos da Esclavônia [nos Balcões, nas regiões da Sérvia], com a denominação étnica de sclavu(m).*

*Com os anos, o termo sclavu(m) – “escravo” – perdeu o sentido nacional original e, por antonomásia, passou a denominar todos os seres submetidos à servidão plena, denominado de “servus” na Antigüidade e na Idade Média. (...)*

*Quanto aos primeiros negros africanos desembarcados em Portugal, eles foram denominados de “mouros negros”.*

*Se a impropriedade da designação dos negros africanos como “mouros negros” era profunda quando eles chegavam da África Negra não islamizada, ela crescia quando se convertiam ao cristianismo. Então, eles eram designados de “mouros”, apesar de serem cristãos, sem jamais terem sido muçulmanos, e de não provirem da Mauritânia! (...)*

*Em 1514 e 1525, a substancial ampliação das Ordenações Afonsinas resultou na copilação das Ordenações Manuelinas que se expandiram com as Leis extravagantes, até 1569. Nesses livros, num registro da evolução ocorrida em Portugal no respeito à dominância da mão-de-obra, o negro-africano escravizado é denominado de “escravo” e a palavra “mouro” volta a ser sinônimo de muçulmano. (...)*

*O primeiro registro escrito do termo “escravo” teria ocorrido nos anos 1450. Porém, por longo tempo, ele constituiria forma erudita. Quando de uso corrente, o termo “escravo” passaria a significar “apenas posição servil [plena], sem qualquer conotação religiosa” ou racial. Em oposição aos “escravos pretos” ou “negros”, os “escravos mouros” passaram também a ser designados de “escravos brancos”. (...)*

*Vimos que a categoria “escravo” não é neutra, pelo sobretudo se comparada ao designativo “cativo”, segundo parece, auto-designação mais comum do trabalhador escravizado. Em verdade, as duas categorias pertencem a campos semânticos diversos. Cativo expressa uma situação transitória, social, nulamente natural. As pessoas estão cativas, não são cativas. Um ser está no cativeiro e, portanto, pode sair dele.*

*Para que alguém seja cativado, deve haver o agente e o ato de aprisionamento, o “cativador”. A categoria estabelece relação de desigualdade, nascida de ato fortuito*

*e singular. Sobretudo a fundação das relações escravistas na violência arbitrária do escravizador estabelece a possibilidade e a legalidade antagônicas de sua dissolução através do ato de violência do escravizado.*

*Perdida a evocação etimológica original, o termo “escravo” ressemantizou-se, absorvendo o sentido aristotélico originário dos termos grego e romano. Ou seja, de um ser submetido à servidão plena devido exclusivamente a sua natureza diversa e inferior. Uma naturalização das relações escravistas que determina que a opressão do escravizado pelo escravizador, produto de relações sociais entre homens, seja apreendida como nascida da natureza do próprio “escravo”, dissolvendo o “escravizador” como agente ativo do processo de escravização.*

*(...) como os designativo “escravo” e “escravizado”, também as formas “escravocrata”, “escravista” e “escravizador” possuem diversas insinuações semânticas. Através do sufixo “ista”, o nominativo “escravista” descreve um ser favorável à escravidão, como instituição, e não agente ativo de consecução daquela ordem, através da submissão violenta e exploração do trabalhador escravizado.*

*A substituição de “negro”, “preto”, “escravo” por “trabalhador escravizado”, de “amo”, “senhor-de-escravos”, “escravista”, por “escravizador”, restabelece plenamente a conexão histórica entre aquela forma e as formas anteriores e posteriores do produtor direto e de seu explorador.”*

**Florence Carboni & Mário Maestri**

Revista Espaço Acadêmico – ano II – no. 22 – Março de 2003 – <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmaestri.htm> - setembro - 2007

- Solicitar que os alunos, em grupo, façam uma lista das variadas maneiras de denominar a condição de escravo, em diferentes épocas.
- Pedir que, em grupo, os alunos tomem algumas posições a respeito de quais seriam as palavras que eles escolheriam utilizar, e por que, em um texto que falasse da escravidão.
- Orientar os alunos para que, em grupo, leiam e identifiquem, em um texto sobre o tema em um livro didático, quais as palavras empregadas pelo autor para fazer referência à escravidão; e reescrevam o mesmo texto só que mudando essas palavras para aquelas que eles pensam que devem ser as utilizadas para fazer referência a esse tema histórico.
- Propor a apresentação para a classe dos textos reescritos pelos grupos e debatê-los coletivamente.

## A escravidão na África

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: *a escravidão na África*.
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Apresentar para os alunos, para lerem e debaterem em grupo, um texto que identifique as características da escravidão praticada no interior do continente africano, quando os europeus lá chegaram no século 15 e 16. Pode ser, por exemplo, parte da entrevista concedida pelo historiador Kabengele Munanga, que pode ser encontrada na página da Internet, [http://www.aomestre.com.br/ent/e\\_kabengele.htm](http://www.aomestre.com.br/ent/e_kabengele.htm) - setembro- 2007

*“Em primeiro lugar, a existência do chamado “escravo” não é razão para aceitar a escravidão. Em qualquer circunstância, a escravidão é uma instituição desumanizante e deve ser condenada. O homem nasce livre até que alguém o escravize. Portanto, o próprio conceito está errado. O correto é “escravizado”, não “escravo”. Não há uma categoria de escravo natural. Porém, esse conceito já está enraizado na literatura.*

*Em segundo lugar, o conceito de “escravo” vem de outra visão de mundo, diferente da africana. Como em outras sociedades, na África existia a categoria de cativos, que eram prisioneiros de guerra ou pessoas que cometiam algum delito na sociedade e eram levadas por outros grupos étnicos. Os homens trabalhavam como serventes dos reis, príncipes e guerreiros, enquanto as mulheres se tornavam esposas e reprodutoras das famílias reais. Todos os filhos dos cativos eram livres. Em outros casos, famílias penhoravam algum parente quando havia grandes calamidades. Esses parentes poderiam trabalhar em outras famílias temporariamente ou para sempre, caso sua família original não tivesse condições de adquiri-lo de volta. Em hipótese alguma havia um escravismo como sistema de produção, pois não era uma sociedade de acúmulo de capital, mas de subsistência.*

*Essa categoria de cativo africano foi traduzida como escravo. Mas não o é, pois o sistema escravista pressupõe que os escravizados sejam bem mais numerosos que os senhores. No Brasil, até século 17, os negros eram cerca de 70% da população. Em compensação, algumas sociedades africanas não queriam nem guardar o cativo, achavam que ele não servia para nada. Por isso alguns eram enterrados vivos com reis, para servi-lo no outro mundo. Muitos reis e príncipes colaboraram com o tráfico negreiro para outros continentes, capturando negros de outros grupos étnicos para vendê-los como escravizados. Mas este fato também não justifica a escravidão.”*

**Kabengele Munanga**

Site - [http://www.aomestre.com.br/ent/e\\_kabengele.htm](http://www.aomestre.com.br/ent/e_kabengele.htm) - setembro- 2007

- Debater, com a classe, como o conceito de “escravo” pode variar de sociedade para sociedade e de época para época.
- Solicitar que, em grupo, os alunos organizem um mural, com textos e ilustrações, fazendo uso de diferentes conceitos para a escravidão.

## **A escravidão nas sociedades atuais**

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: a escravidão nas sociedades atuais.
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Apresentar para os alunos, para lerem e debaterem em grupo e depois coletivamente, um texto que fale a respeito da permanência e das características da escravidão nas sociedades atuais, como o da estudiosa em direito Sônia Mascaro Nascimento - a Questão do Trabalho Escravo, que pode ser encontrado no site <http://www.oabsp.org.br/boletimnformativo/trabalhista/edição-05-dezembro-de-2005/a-questao-do-trabalho-escravo-dra-sonia-mascaro-nascimento - setembro-2007>

*“O conceito de trabalho escravo utilizado atualmente faz referência a uma espécie de trabalho que se distingue daquele tipo exercido na antiguidade, bem como no período colonial brasileiro. Por esse motivo, se discute doutrinariamente se a expressão trabalho escravo é a correta para determinar esse fenômeno moderno, que representa uma patologia da sociedade atual. O fato, inegável, é que o trabalho escravo, trabalho forçado, escravidão por dívidas, ou qualquer denominação que seja dada a ele, está presente no Brasil, principalmente nas áreas rurais e distantes, nas quais se tornam difícil a fiscalização e atuação do Ministério Público do Trabalho.(...)”*

*A crítica à terminologia trabalho escravo existe por vários motivos. Em, primeiro lugar, como já exposto, os trabalhadores chamados de escravos atualmente se diferenciam do conceito histórico de escravo. A principal razão dessa diferença reside no fato de que o cerceamento da liberdade do escravo moderno não se dá de forma explícita e deliberada, como nos moldes da escravidão extinta no Brasil no século 19. Além disso, os termos trabalho forçado ou obrigatório se encaixam na mesma definição de trabalho escravo. Para efeitos deste estudo, consideraremos todos como integrantes da categoria “trabalho escravo moderno”, que não é igual, mas que em alguns aspectos se assemelha à escravidão de outrora.(...)”*

*Pode-se definir o trabalho escravo moderno, forçado ou obrigatório, como sendo aquele em que há a completa subjugação do trabalhador, submetido às condições*

*degradantes de trabalho, na qual há uma coerção física e moral para que ele permaneça nessa condição.*

*Em geral, os trabalhadores modernos tidos como escravos são agenciados pelos chamados “gatos”, que, contratados pelos donos das fazendas, saem em busca de trabalhadores na época das safras. Levados a lugares distantes de sua residência, esses trabalhadores já chegam às fazendas com dívidas de transporte, moradia e alimentação, que nunca são quitadas. Trata-se de um ciclo vicioso, e, apesar do absurdo da situação, o próprio trabalhador acaba por sentir-se obrigado a permanecer no local até que as dívidas sejam pagas, o que nunca ocorre.*

*Na concepção da Organização Internacional do Trabalho, bem como do Ministério Público do Trabalho, o cerceamento da liberdade do trabalhador pode-se dar de quatro formas: apreensão de documentos, presença de guardas armados, dívidas ilegalmente impostas e condições geográficas do local, que inviabilizam a fuga. Aliado a esses elementos, o escravo moderno trabalha em precárias condições de higiene e saúde.*

*Fato é que, embora o cerceamento da liberdade do indivíduo não seja explícito, ele existe. O trabalhador é submetido a uma espécie de coerção física e moral que o impede de se livrar dessa condição.*

**Sônia Mascaro Nascimento**

a Questão do Trabalho Escravo

<http://www.oabsp.org.br/boletim-informativo/trabalhista/edição-05-dezembro-de-2005/a-questao-do-trabalho-escravo-dra-sonia-mascaro-nascimento> - setembro-2007

## Atividade seqüencial 2

Apresentar para os alunos o tema de estudo: **Trabalho urbano nas colônias americanas no período moderno (séculos 17 a 18)**. O estudo desse tema permite o domínio das expectativas de aprendizagem H03, H08 e H10. Os objetivos correspondem a consolidação do conceito de trabalho escravo, trabalho artesanal e artístico com destaque à arte barroca nas construções urbanas de vilas e cidades do período da colonização,

### Problematização

Indagar aos alunos como são construídas as moradias atualmente (quem constrói, técnicas e materiais de construção) e comparar com outras construções públicas

(escola, templos religiosos, bancos), dando destaque ao número de pessoas envolvidas do projeto às finalizações. Após esse primeiro levantamento, organizar com alunos algumas indagações sobre as diferenças de tipos de construções em outros tempos e a importância de tais construções e dos trabalhadores envolvidos em um momento em que as vilas e ou cidades eram menores e possuíam outras funções e formas de vida cotidianas.

### **Organização do conhecimento e desenvolvimento dos conteúdos**

Apresentar a descrição de um viajante europeu sobre a cidade de Salvador em 1699:

*“A vila propriamente dita consiste em cerca de duas mil casas, a maior parte das quais não pode ser vista do porto, porém, as que aparecem, com grande mistura de árvores entre elas, e todas colocadas sobre elevações, formam uma perspectiva muito agradável. Aqui vive um arcebispo, que tem belo palácio na cidade, e o palácio do governador é um bom edifício de pedra, e do mar causa boa impressão, embora por dentro o mobiliário não mostre requinte algum. Tanto espanhóis como portugueses, em suas colônias no exterior, como observei geralmente aqui, gostam de ter casas grandes, mas não se interessam pelo mobiliário, a não ser no gosto pelos quadros. As casas da vila têm dois ou três andares, com telhados cobertos de telhas curvas, e muitas delas têm sacadas. As ruas principais são grandes, e todas pavimentadas ou cobertas com pedregulho. Há também passeios públicos nos lugares mais notáveis da vila, e muitos jardins, tanto dentro como fora das casas e ali são cultivadas árvores frutíferas, plantas medicinais, verduras para saladas, e flores em grande variedade, mas arrançadas sem grande ordem ou arte.” – William. Dampier. A viagem para Nova Holanda no ano de 1699. Londres: J.A. Williamsom, 1939, p. 33-43.*

- Realizar a leitura dando destaque às características urbanas (tipos de construções, praças, ruas) e sobre sua localização;
- Identificar os costumes que autor do texto considerou diferentes dos hábitos a que estava acostumado.
- Levantar hipóteses sobre técnicas de construções das casas, praças, ruas, e quem eram os trabalhadores encarregados dessas atividades no período colonial.
- Pedir para que sejam feitos desenhos a partir da descrição da cidade pelos alunos.

## Síntese e finalização

- Apresentar o período em que foi escrito o texto e seu contexto histórico (Salvador como sede do governo ou capital da colônia entre os anos de 1549 a 1763) com auxílio de leituras de livros didáticos ou outras obras paradidáticas.
- Elaborar a linha do tempo sobre o período colonial (sécs. 16, 17, 18 e chegar a 1822)
- Localizar na linha do tempo os anos da fundação de São Paulo e de Salvador.

## Terceiro ano – Ciclo II

As expectativas de aprendizagem de História do Terceiro ano do II Ciclo partem do eixo temático “**Território Nacional e confrontos sociais**”, que têm por intenção propor estudos históricos com os alunos das relações entre a organização política do Município de São Paulo atualmente e a organização dos Estados Nacionais, estruturados historicamente, inicialmente na Europa, e hoje referência constante nas organizações políticas de todo o mundo contemporâneo. e como, no processo histórico de estruturação e permanência dos Estados nacionais, têm ocorrido confrontos sociais, embates políticos, lutas por direitos, conjurações e revoluções que consolidam e/ou confiscam interesses de grupos e classes sociais no poder.

O caso do continente africano é exemplar para evidenciar as contradições da presença predominante das organizações políticas sustentadas nos Estados nacionais atualmente. A divisão do território, desde o século 16, fortalecido com o colonialismo no século 19, a partir da Conferência de Berlim em 1885, expressa a imposição da divisão política européia sobre as organizações originais dos povos nativos do continente. Populações com origens e culturas comuns foram retalhadas pelas demarcações dos domínios europeus e, mais tarde, na segunda metade do século 20, separadas por fronteiras nacionais nos processos de independência. A população de origem **fula**, por exemplo, vive hoje em vários países do norte da África, como Burkina Faso, Mali, Nigéria, Guiné Bissau, Gana, Libéria e Senegal. Muitas vezes, por conta de conflitos entre esses Estados e suas elites locais com valores ocidentais, há absurdas guerras de povos contra si mesmo.

Para comparação é possível avaliar as semelhanças e diferenças entre a organização dos Estados da América Latina, que enfrenta a mesma questão em relação às nações indígenas. Os **aimarás**, por exemplo, vivem tanto no território nacional do Peru, no Chile quanto da Bolívia. Por outro lado, os Estados nacionais latino-



americanos consolidaram sua independência há quase dois séculos, e, portanto, já contam com um longo processo histórico de ações e valores difundindo a idéia de Estado-nação. Na África, por sua vez, o primeiro Estado independente foi Gana, em 1957, e o processo longo de luta vivido pelos demais países, nas últimas quatro décadas, com as guerras civis, conseguiram construir frágeis identidades nacionais, frente às antigas identidades étnicas. Se hoje, no Brasil, a população se denomina como brasileira (e paulista, carioca, gaúcha), na Guiné Bissau essa identidade é mais complexa. São os **mandinga, fulani, papel**.<sup>31</sup>

Mesmo na Europa, com a organização da Comunidade Européia, ainda são vistas manifestações contra os limites dos territórios e os controles nacionais, em movimentos separatistas e de lutas, como na Irlanda do Norte, na Córsega, na Bretanha e na Catalunha. Muitos dos movimentos, envolvendo também o Leste europeu, as minorias étnicas e as diferenças religiosas e lingüísticas, viram renascer o etnocentrismo e o racismo, expressando as crises de identidades pelas quais passavam, naquele momento, diferentes Estados nacionais.

No estudo histórico do Terceiro ano do Ciclo II, a partir das expectativas de aprendizagem, são priorizados os conceitos de **Estado, Nação, Conflitos sociais e Poder** em suas várias dimensões:

- Estado / Estado Nacional / Território/ Nação
- Poder político/ classes sociais / lutas políticas
- Estado absolutista / Estado Monárquico / Monarquia Parlamentar
- República / Constituição / Democracia / Direitos / Representatividade política
- Humanismo Moderno
- Revolução social / cultural / política
- Identidade / Religião / Estado Nacional
- Conflitos Internacionais

Os conceitos fundamentais para os estudos históricos vão sendo ampliados progressivamente:

#### **Tempo e espaço históricos:**

- Tempo presente
- Tempo passado
- Idade Moderna
- Idade Contemporânea

31 No Brasil, também há dificuldade em considerar como brasileiras as populações indígenas.

**Períodos e espaços históricos**

- São Paulo atual
- Idade Moderna – Europa, América e África
- Confrontos sociais, religiosos e políticos na Idade Moderna
- Independência dos Estados Nacionais na América
- Revolução Francesa
- Revoltas no Brasil - Confederação do Equador, Conjuração Baiana, Inconfidência Mineira, Guerra dos Farrapos

**Mudança social:**

- Organização política/ Estado monárquico / República
- Classes sociais e o poder/ nobreza/ burguesia / camponeses/ trabalhadores livres / escravos;
- Conflitos religiosos/ católicos e protestantes
- Burgueses/ Estado burguês
- Lutas pela independência

**Conflitos políticos**

- Revolução Francesa
- Independência das colônias americanas

**Humanismo**

- Relações homem / homem
- Relações homem/ classes sociais / religião

**Patrimônio Histórico**

- Construção de identidades culturais nacionais e territoriais
- Construção de identidade social e religiosa

A partir da idéia de que hoje, no Brasil, vivemos em uma organização política sustentada no modelo de Estado nacional, a proposta contempla, inicialmente, estuda a organização política atual a qual pertence o Município de São Paulo, identificando sua inserção na descentralização administrativa do território nacional, mas pertencendo a uma estrutura política centralizada do Estado brasileiro. Nessa linha, a sugestão é estudar a organização política em que os alunos se inserem: a divisão do território em estados e municípios, o “território” do Município de São Paulo, suas divisões em distritos e bairros, as responsabilidades políticas e sociais

da prefeitura e das subprefeituras, o processo político para escolha de quem assume o cargo de prefeito, a relação entre a escolha do prefeito e a escolha dos cargos para os governos dos estados e para presidente da República, o papel do cidadão nesse processo.

A sugestão é identificar e caracterizar o bairro onde está localizada a escola, estudando a paisagem local, os tipos de moradias, a qualidade do transporte, os serviços de educação, saúde, lazer e urbanização, avaliando a qualidade de vida, a presença das ações políticas dos administradores locais e as lutas sociais da população (local e/ou de âmbito regional, nacional ou internacional) em prol de melhores condições de vida.

Como é importante o envolvimento dos alunos com situações ativas de trabalho e reflexão, valorizando o que já sabem e a confrontação com outras informações e dimensões específicas da realidade, a proposta é começar questionando a respeito de suas impressões e conhecimentos das características do bairro, confrontando pontos de vista e informações, promovendo pesquisas, entrevistas, recuperando trabalhos de resgate de memórias de movimentos sociais, visitas de campo e debates, para depois organizar os dados coletados em mapas, textos, desenhos e murais.

A sugestão é estudar também a inserção do bairro na divisão de distritos, município, estado e território nacional, distinguindo as responsabilidades políticas e administrativas (presença e ausência) dos serviços sociais e urbanos presentes nessa localidade. Por exemplo, da perspectiva da saúde, como a população é atendida? Quem administra os postos e os hospitais da região: o município, o estado ou o governo federal? de quem é a responsabilidade pela qualidade ou problemas no atendimento? Essa administração é de responsabilidade política do município, mas depende de verbas e leis estaduais e federais? a administração é descentralizada, ou está submetida a uma organização nacional? Assim, por exemplo, qual a relação entre as ações da prefeitura e do SUS (Sistema Único de Saúde), já que sabemos que é um sistema nacional responsável por garantir direitos estabelecidos pela Constituição Brasileira? Esses direitos estão sendo garantidos?

Dos questionamentos e estudos das políticas públicas responsáveis pelo bairro, a proposta é realizar trabalhos investigando as relações entre os municípios, estados e o governo federal para que os alunos compreendam a organização política do Estado Nacional brasileiro, e sua forma de governo, na relação política com a população, o território, os poderes, as leis, e a autoridade e legitimidade do governo para estabelecer relações com os demais estados nacionais do mundo.

Para uma perspectiva crítica dessa organização política, a sugestão é recuperar o exemplo da presença das populações indígenas no território nacional, referendadas em valores étnicos culturais mais fortes do que nacionais. Nesse caso, seus deslocamentos e locais de fixação rompem as fronteiras entre os Estados americanos, como no caso do povo Guarani que pode ser encontrado na Bolívia, Brasil, Argentina e Paraguai.

Das pesquisas relativas aos movimentos sociais e suas memórias locais, a proposta é que os alunos estudem e debatam a atuação da população nas lutas e conquistas por direitos, como se relacionam com o Estado, quais os espaços conquistados diante dos poderes públicos e da legislação, tendo como referência o local onde moram e as ações da população do bairro.

Da relação entre a população e o Estado, sugere-se o estudo da representatividade da nação na organização política da sociedade. A proposta é iniciar valorizando os conhecimentos dos alunos para diagnosticar o que entendem por nação, governo, Estado, e formas de governo e de representação popular, como república, partido político, governo democracia e a constituição do Estado. Na seqüência, a sugestão é propor pesquisas e apresentar materiais que favoreçam trabalhos sobre a organização da estrutura política nacional atual, nas suas aproximações com a população, as classes sociais, os poderes constituídos, as leis e os partidos políticos. Nesse esforço é importante debater como, teoricamente, a organização do Estado brasileiro molda-se em princípios de um governo Republicano, sustentado num governo representativo.

Os conhecimentos, noções e conceitos dos estudantes – de nação, governo, Estado, república, partido político e democracia – podem ser confrontados com as definições clássicas de dicionários, enciclopédias e livros didáticos, recorrendo-se aos estudos históricos para remeter aos diferentes contextos e variações. A proposta, porém, é que os estudos, ao longo do ano, favoreçam a ampliação dos conhecimentos, possibilitando ao estudante relacionar, aos saberes prévios e às primeiras pesquisas, histórias específicas de como, em diferentes locais e épocas, foram historicamente organizadas configurações distintas para as organizações políticas das sociedades.

É nessa perspectiva que, entre os critérios que orientam a proposta das expectativas de aprendizagem, há a sugestão de estudos de “conceitos gerais da área”, que permanecem como recorrentes ao longo de todos os anos de escolaridade, e conceitos mais específicos, também com suas dimensões de abrangência geral, para serem progressivamente apreendidos a partir do estudo de temas históricos específicos, presentes em determinados anos da vida escolar.

Os temas para esse Terceiro ano do Ciclo II contemplam, assim, a preocupação dos estudantes ampliarem suas noções e conceitos a respeito, por exemplo, de “poder”, “poder político”, “Estado”, “nação”, “território”, “lutas sociais”, “direitos” e “conflitos internacionais”.

Uma segunda etapa do trabalho é estudar, com os alunos, a história da organização dos Estados Nacionais europeus, que moldaram as referências para a estrutura política que predomina no mundo contemporâneo, ou seja, o Estado-nação. Nessa linha, retomando a história da Europa, é possível comparar o sistema político do Brasil atual, com a organização política descentralizada do período medieval, e o processo de centralização do poder sob o controle do rei e de príncipes, na aliança com a nobreza, a igreja católica e a burguesia, consolidando monarquias (absolutistas e parlamentares), impérios, países e cidades-Estado na Idade Moderna.

São boas situações aquelas em que é possível estudar a diversidade de organizações políticas em uma mesma época. Assim, na Idade Moderna, por exemplo, havia Estados distintos das monarquias, como foi o caso da República de Veneza, que existiu do século 11 ao 18, mantendo no início um sistema político autocrático, com o Doge sendo comandante absoluto, e, mais tarde, com um governo parlamentar, com a participação da aristocracia e de outros grupos sociais por meio de conselhos e colégios. A organização política de Veneza pode ser identificada na literatura inglesa do século 16, em um dos clássicos de William Shakespeare, “O mercador de Veneza”.

A sugestão é estudar, nesse contexto, como as mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas desencadearam também aclamações e ações de diferentes grupos por liberdade, direitos e participação política nas decisões do Estado, como as lutas camponesas, os conflitos religiosos (como entre católicos e protestantes), os confrontos entre os príncipes e os reis nos territórios germânicos, os interesses econômicos e políticos da burguesia nascente e as mudanças no plano das idéias, da arte, da literatura, da filosofia e das ciências, que valorizavam novos saberes e identidades que iam além dos vínculos antigos com os territórios locais.

Da perspectiva da organização política da Idade Moderna, é relevante destacar os estreitos compromissos do Estado com a religião, compondo acordos institucionais de legitimação de poderes e imposição de crenças geradoras de perseguições e violentas repressões religiosas, como no caso dos conflitos entre católicos e protestantes e da Inquisição promovida pela igreja católica.

No processo de confrontos com as monarquias absolutistas, é importante estudar o significado da Revolução Francesa como marco fundamental de eclosão das diferenças de interesses dos grupos e classes sociais e suas lutas por direitos, representatividade política e construção de novas formas de governos. e é fundamental entender os desdobramentos dessa revolução em outros locais do mundo, especialmente sua influência no processo de independência das colônias americanas.

Na seqüência dessa etapa de estudo, a sugestão é os alunos conhecerem e debaterem diferentes movimentos sociais e políticos que ocorreram no Brasil na conquista de sua autonomia política em relação a Portugal, e no processo interno de organização e consolidação da nação. e estudar a formação dos Estados no continente americano, na medida em que foram feitas escolhas de regimes políticos, impostos privilégios para determinadas classes sociais no poder, modeladas fronteiras, estabelecidos acordos, configurados conflitos e constituídas relações internacionais entre os Estados independentes e entre eles e os Estados europeus.

Na perspectiva da Europa em relação ao mundo, é importante que os alunos conheçam a expansão imperialista na África e na Ásia, que levou ao retalhamento dos territórios desses continentes entre as nações européias já consolidadas como Estado-nação, sobrepondo e submetendo povos, culturas e organizações políticas locais, ao domínio e administração colonial.

Nesse contexto, é preciso não esquecer que os processos de independência estabelecem novas relações entre a Europa e a América, e que há, simultaneamente, a expansão do imperialismo norte-americano na África, Ásia e na América Latina.

Como proposta de construção de elos históricos entre presente e passado, a idéia é conferir como os alunos estão entendendo a relação entre a organização política nacional atual (na qual se insere o Município de São Paulo) e a organização dos Estados-nação, consolidados na Idade Moderna, e difundidos mais amplamente a partir do século 19, na linha como explica Eric Hobsbawm:

*“Visto de baixo, o Estado definia cada vez mais um palco maior em que se representavam as atividades fundamentais determinantes das vidas dos súditos e cidadãos. Aliás, assim como definia, também registrava a existência civil deles (...). Qualquer alteração nas fronteiras do estado ou em sua política acarretava considerável e duradouras conseqüências materiais para os cidadãos do País. A padronização da administração e das leis nela contidas e, especialmente, da educação oficial, transformou as pessoas em cidadãos de um país determinado: ‘camponeses e franceses’,*

*(...). O Estado era o contexto das ações coletivas dos cidadãos, na medida em que estas fossem oficialmente reconhecidas. O principal objetivo da política nacional era, sem dúvida, influenciar ou mudar o governo do Estado ou suas diretrizes, sendo que o homem comum tinha cada vez mais direitos de participar dele. Na verdade, a política no novo sentido do século 19 era, basicamente, uma política de dimensões nacionais. Em suma, para fins práticos, a sociedade ('sociedade civil') e o Estado em que ela funcionava tornaram-se cada vez mais inseparáveis." – HOBBSAWM, E. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, E. & RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 272-3.*

Para fechamento do ano, é possível focar as produções que se tornaram referência para moldar identidades nacionais, que legitimam os Estados atuais, como hinos, bandeiras, produções literárias, pinturas, músicas, elementos do folclore, territórios, características do povo, heróis e personagens históricos, paisagens e peculiaridades naturais, jogos esportivos. Na história do Brasil, por exemplo, pinturas como de Victor Meireles, Pedro Américo e Benedito Calixto têm contribuído para referendar imagens particulares do Brasil, assim como o escritor Gonçalves Dias, em seus poemas, tem oferecido idéias e sonoridades para o sentimento nacional. No mesmo modo, a seleção brasileira de futebol instiga valores de pertencimento à nação.

Diante da diversidade de épocas, acontecimentos e sistemas políticos, a sugestão é, ao longo do ano, ir organizando com os estudantes uma linha do tempo demarcando períodos, séculos e datas de acontecimentos, salientando as durações históricas. E, ao mesmo tempo, diante da variação dos locais estudados, recorrer cotidianamente ao mapa do mundo, e de diferentes continentes, referentes épocas específicas, localizando e debatendo mudanças nos territórios, fronteiras e organizações dos territórios, dos povos, nações e dos Estados nacionais.

Como os estudos desse ano envolvem grandes transformações políticas na Europa, no Brasil e no mundo, a sugestão é explorar a oportunidade para debater com os alunos os marcos escolhidos para demarcar início e fim de períodos históricos, como é o caso da escolha da Revolução Francesa que, tradicionalmente, tem sido utilizada como referência para estabelecer o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Nessa perspectiva, é possível identificar a duração dos períodos estudados, questionar por que a divisão de tempos históricos, quais as mudanças relevantes que justificam tais divisões.

## Atividade seqüencial 1

### Parlamento Jovem

Uma possibilidade de propiciar vivências para os alunos entenderem melhor a organização política do Estado brasileiro é criar, com eles, projetos para participarem do Parlamento Jovem. Nesse caso, eles aprendem a planejar, elaborar e organizar uma proposição legislativa e defendê-la na Assembléia.

*“O Parlamento Jovem Paulista foi instituído pela Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo com o principal objetivo de possibilitar aos nossos estudantes a visão de alguns aspectos da democracia.*

*A intenção é oferecer, por meio da vivência de um dia de sessão parlamentar, esclarecimentos sobre a razão de ser, das funções e do cotidiano do Poder Legislativo.”*

*<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/alesp/menutem.0f90aee4d5d22539c44381a3f20041ca/> - setembro, 2007.*

Consultar exemplo de projetos:

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

## Atividade seqüencial 2

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: *As leis da nação, os direitos políticos e os grupos sociais privilegiados – a Constituição de 1824*.
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Marcar a época estudada na linha do tempo que está sendo progressivamente construída pela classe ao longo do ano.
- Questionar e registrar na lousa o que os alunos sabem a respeito do que são as leis de um país e o que é uma Constituição.
- Propor uma pesquisa, em dupla, no livro didático a respeito da Constituição de 1824: a forma de governo que foi instituída; do que é um direito político; quais os direitos políticos estabelecidos; quem tinha esses direitos e quem não tinha naquela época.



- Apresentar trechos da Constituição de 1824 referentes à organização política do Estado brasileiro. Por exemplo:

*Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião.*

*Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admitte com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.*

*Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fôrma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.*

*Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.*

*Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.*

*Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.*

- Ler o texto coletivamente com os alunos, questionando: a forma de escrever daquela época; o gênero de texto – como formalmente a Constituição é apresentada como texto (temas, artigos); a forma de governo estabelecida; o tipo de governante; por que o vínculo entre o governo e a igreja e as possíveis conseqüências dessa aliança.
- Associada ao texto da Constituição é possível também analisar a imagem produzida por J. B. Debret representando a coroação de D. Pedro I: o que chama a atenção na imagem; quem são as pessoas representadas – presentes na cerimônia; qual o papel da igreja católica; quais as diferenças e semelhanças com a posse de um presidente hoje em dia.



Coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil, Jean Baptiste Debret

- Fazer leitura coletiva de outros trechos da Constituição, parando para debater o que os alunos estão entendendo a respeito de quem possuía direitos políticos, quem não possuía, como era a proposta a organização do governo, quem passou a ter poder político. – por exemplo:

*Das Eleições.*

*Art. 90. As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembléa Geral, e dos Membros dos Conselhos Geraes das Provincias, serão feitas por Eleições indirectas, elegendo a massa dos Cidadãos activos em Assembléas Parochiaes os Eleitores de Provincia, e estes os Representantes da Nação, e Provincia.*

*Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias*

*I. Os Cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos politicos.*

*II. Os Estrangeiros naturalizados.*

*Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.*

*I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.*

*II. Os filhos familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.*

*III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.*

*IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Communidade claustral.*

*V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.*

*Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.*

*Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se*

*I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.*

*II. Os Libertos.*

*III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.*

*Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se*

*I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda líquida, na forma dos Arts. 92 e 94.*

*II. Os Estrangeiros naturalizados.*

*III. Os que não professarem a Religião do Estado.*

*Art. 96. Os Cidadãos Brasileiros em qualquer parte, que existam, são elegíveis em cada Districto Eleitoral para Deputados, ou Senadores, ainda quando ahi não sejam nascidos, residentes ou domiciliados.*

- Debater coletivamente também o que ficou ou não estabelecido em relação à escravidão e aos libertos.
- Propor que, em grupo, os estudantes comparem trechos da Constituição dos EUA de 1787, a Declaração de Direitos da Revolução Francesa e a Constituição brasileira de 1824: quais as semelhanças e diferenças, em relação ao contexto em que foram produzidos esses documentos, ao texto em si e sua organização, à estruturação do Estado, à forma de governo e aos direitos políticos dos cidadãos?
- Propor que os grupos apresentem suas conclusões coletivamente.
- Propor uma pesquisa individual de levantamento das datas em que foi abolida a escravidão nos EUA, nas colônias francesas e no Brasil. Marcar as datas, posteriormente, na linha do tempo da classe.
- Propor um debate relacionando os direitos expressos nos textos estudados e a permanência da escravidão.
- Propor que, em grupos, os alunos escolham temas e dividam o trabalho para apresentar um mural a respeito das características específicas da Constituição brasileira de 1824.

Sugestões de *sites*:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm)

## Quarto ano do Ciclo II

As expectativas de aprendizagem de História para o 4º ano do II Ciclo têm como base de estudo o eixo temático **“Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas”**. Por intermédio desse eixo temático são propostos estudos históricos sobre as relações de poder econômico e o político na sociedade dos séculos 19 ao 21 em diferentes espaços, com destaque ao mundo urbano, predominante na vida contemporânea. a sugestão dos temas tem como critério básico

possibilitar ao aluno compreender as diferentes relações de poder político e econômico na sociedade capitalista em seu processo de constituição de valores culturais no decorrer do desenvolvimento tecnológico e de consumo. A seleção dos temas de estudos históricos visa situar a sociedade brasileira em seus conflitos sociais e políticos de maneira a situá-la de maneira sincrônica às sociedades de outras regiões e países, destacando a problemática da cidadania em sua trajetória de luta por direitos sociais e civis.

No estudo histórico do 4º ano do Ciclo II, a partir das expectativas de aprendizagem, são priorizados os conceitos de **Poder, Cidadania, Conflitos Sociais, Conflitos Internacionais, Cultura, Sociedade Tecnológica**.

- Poder político/ poder institucional;
- Democracia; regimes ditatoriais;
- Cidadania política/ direitos sociais;
- Movimentos sociais/ partidos políticos;
- Poder econômico/ imperialismo;
- Guerras internacionais/ Revoluções;
- Capitalismo/ Socialismo;
- Tecnologia/ meios de comunicação;
- Cultura consumista; cultura capitalista.

Os conceitos fundamentais para os estudos históricos vão sendo ampliados progressivamente:

#### **Tempo e espaço históricos:**

- Tempo presente
- Tempo da fábrica/ tempo da natureza

#### **Períodos e espaços históricos**

- Conjuntura política de São Paulo atual
- Período contemporâneo em escala mundial;
- Período do Império do Brasil;
- Período republicano brasileiro

#### **Mudança social:**

- Sociedade de classes e de consumo
- Revoluções/ reformas sociais;
- Revoluções culturais/ revoluções tecnológicas;
- Conflitos urbanos

**Natureza**

- Exploração das riquezas minerais/poluição;
- Políticas ambientais

**Humanismo**

- Relações homem / técnica
- Relações homem/ natureza

**Patrimônio Histórico**

- Preservação da memória das lutas sociais;
- Preservação de reservas naturais- da fauna e flora;
- Artes e tecnologia do mundo contemporâneo (museus de cinema, de música, de transportes)
- Arquitetura urbana do mundo contemporâneo.

O tema inicial parte de um problema central possível de ser identificado pelos alunos sobre as diversas formas de poder de convívio do aluno na cidade de São Paulo.

Inicialmente, para a abordagem dos temas de estudo a serem desenvolvidos, torna-se necessário situar os alunos na história do presente para que possam criar problemáticas que se relacionam aos estudos de uma duração maior – a história contemporânea – e no espaço global. Assim, é importante recuperar com eles as concepções sobre o poder político institucional: presidente da República, prefeito, governadores, deputados e vereadores, juízes, delegados de polícia; buscando situá-los das formas como podem ou não interferir no cotidiano da vida em São Paulo. Em seguida é fundamental associar o conceito de poder institucional aos conceitos de democracia representativa e de República Constitucional. Seria interessante nesse estágio inicial identificar formas de representação do aluno quanto papel dos políticos e sua atuação quanto aos problemas e demandas sociais, incluindo o conceito de cidadania política e os direitos civis dos cidadãos (ex. O direito ao voto, à educação, à saúde). Em seguida situar problemas quanto ao poder econômico em relação ao cotidiano dos alunos, buscando destacar quem exerce o poder econômico na cidade de São Paulo: poder dos bancos, do setor comercial formal e informal e imobiliário, do setor de transportes. O objetivo é levantar com os alunos as suas representações de poder para que possam perceber as relações entre poder político e poder econômico.

A partir dessa identificação das relações de poder político e econômico a partir da cidade de São Paulo fazer com que surjam as perguntas tais como: a atual situação política e econômica sempre foi assim? Uma pessoa comum tem poder de interferir na vida política da cidade? Como foram obtidos os direitos civis e sociais no Brasil? por que a sociedade atual depende do dinheiro para sobreviver? em outras cidades de outros países a situação é semelhante?

Em seguida é importante iniciar o estudo pelas **lutas sociais e políticas da população** de São Paulo a partir da constituição da república brasileira, apresentando a situação política e social da época logo após a abolição do sistema escravo (como surgiu o regime republicano, os tipo de voto, a ausência de direitos trabalhistas, do direito de voto das mulheres, as lutas sociais e greves, revolução de 1924) e apresentar a conjuntura econômica responsável pelo crescimento do proletariado e de trabalhadores livres após a abolição da escravidão (incluindo o problema de preconceitos em relação aos ex-escravos) das classes médias, da atuação de empresários fabris e de banqueiros ligados à produção cafeeira. na seqüência situar a cidade de São Paulo na conjuntura política da nação e os conflitos daí decorrentes. Salientar a política dominada pelos cafeicultores e pelas oligarquias rurais – exemplo das **relações de poder econômico e político** até Revolução de 1930 e as transformações decorrentes dessa mudança política (foi revolução ou reforma política?)

Tendo como objetivo explicitar as relações entre a história local, nacional e a mundial, a proposta seguinte é apresentar os conflitos políticos internacionais, incluindo o problema do **imperialismo econômico** e os confrontos entre os países mais desenvolvidos da época que conduziram à 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Dentro da problemática estabelecida, o importante é mostrar o que é uma guerra mundial, os principais países e interesses envolvidos e como essa guerra de caráter internacional (não importando batalhas e acontecimentos específicos dos países envolvidos) afetou países americanos, africanos e asiáticos. É importante situar a Revolução Russa e o regime socialista decorrente e mostrar como, a partir da Guerra, os EUA se tornaram a maior potência do mundo capitalista.

Em relação ao trabalho, a proposta é apresentar a história republicana brasileira a partir dos anos de 1930, incluindo o conceito de regime republicano ditatorial no caso de Getúlio Vargas e da fase militar e de regime democrático após 1945 e após 1985, destacando a atuação de partidos políticos institucionais e movimentos sociais para a transformação dos regimes políticos.

O estudo do período contemporâneo se completa com a história das **revoluções tecnológicas**, destacando as mudanças dos meios de comunicação – a ferrovia, os caminhões, automóveis e aviação, telefone e Internet, rádio e televisão, situando as invenções nas mudanças sociais para que os alunos compreendam o conceito de sociedade tecnológica e as implicações na organização do tempo da sociedade – **tempo da fábrica** (horas de trabalho semanal – salários, férias, lazer, tempo da escola, e a concepção que tempo é dinheiro) e a **sociedade de consumo** (produtos necessários ou não à vida) e que depende do dinheiro para todas as atividades diárias. Situar a atual **política ambiental** associada à contenção de uma sociedade de consumo, em escala mundial e não apenas local pela necessidade, cada vez maior, de produção e que comprometem a preservação e os recursos naturais. Uma cultura capitalista consumista traz como consequência novos valores: sobre o corpo e o sexo, a vida doméstica e familiar, relações entre jovens e adultos, os velhos, as formas de consumir músicas e a arte em geral, as festas, o consumo de drogas e formas de violência. Importante destacar as contradições e as possibilidades de mudanças nas relações sociais.

O estudo do período contemporâneo solicita dos alunos uma reflexão sobre as mudanças provocadas por revoluções e lutas sociais e estas devem ser situadas para a percepção dos momentos significativos de transformações em escala local, nacional e mundial.

Assim, é interessante criar linhas do tempo paralelas de maneira a possibilitar ao aluno a visualização de um tempo sincrônico e pode-se introduzir a localização dos acontecimentos principais selecionados (revoluções, guerras) em um mapa *mundi*, identificando no tempo e no espaço.

Para ajudá-los a demarcar os regimes políticos brasileiros, a linha do tempo facilita a delimitação do regime monárquico e o republicano e os principais acontecimentos sociais e políticos que caracterizaram a história do Estado nacional. As marcações de tempo da história da política brasileira podem finalmente ser situadas na história do capitalismo industrial, indicando as revoluções tecnológicas. Estas linhas do tempo, analisadas paralelamente, podem ser importantes para o aluno perceber os ritmos diferenciados dos acontecimentos e as permanências.

Para finalizar a construção de uma linha do tempo como uma forma de síntese sobre o tempo da natureza e o tempo da fábrica seria importante fazer uma marcando o aparecimento do homo sapiens, o surgimento da Revolução

agrícola e as revoluções industriais. Essa linha do tempo pode ser utilizada para mostrar a longa duração do **tempo da natureza** e o ritmo de mudança do **tempo da fábrica**.

## Atividade seqüencial

- Apresentar para os alunos o tema de estudo: *o cinema e o nazismo*.
- Pedir para que, em grupos de alunos, listem o que já sabem a respeito do tema, e o que ainda não sabem.
- Identificar a época em uma linha do tempo.
- Selecionar com os alunos alguns episódios importantes do nazismo na Alemanha e marcar com eles em uma linha do tempo.
- Propor para os alunos uma pesquisa, em grupo, sobre o cinema na década de 1940, em especial sobre o diretor e ator Charlie Chaplin.
- Pedir para os grupos apresentarem suas pesquisas para a classe e organizar as informações coletadas. Por exemplo: características do cinema dessa época; a história de vida do diretor; quais filmes importantes foram produzidos; quais filmes esse diretor produziu; qual a importância do cinema, dessa época, para a arte cinematográfica.
- Pedir para que, em grupo, os alunos pesquisem no livro didático, em enciclopédias, ou na Internet, quais os acontecimentos específicos de Hitler como ditador.
- Pedir para os alunos apresentarem a pesquisa e organizar uma lista de acontecimentos envolvendo o nazismo como ditadura: as medidas tomadas, quem participou, quais as ações realizadas, quais os resultados.
- Apresentar para os alunos a história de como foi produzido o filme “O grande ditador”.
- Exibir o filme.
- Debater e registrar coletivamente: as características do cinema daquela época, a partir do filme que foi assistido; o que o diretor se preocupou em mostrar no filme; qual a idéia que ficou sobre os acontecimentos daquela época; qual a idéia que o autor queria comunicar a respeito da Alemanha nazista; como as idéias políticas do autor interferiram na realização do filme. Se possível ler e debater com os alunos o discurso feito por Charlie Chaplin contra as idéias nazistas no filme.



*Sinto muito, mas não pretendo ser um imperador. Não é esse o meu ofício. Não pretendo governar ou conquistar quem quer que seja. Gostaria de ajudar - se possível – judeus, o gentio... negros... brancos.*

*Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos são assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo – não para o seu infortúnio. Por que havemos de odiar e desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover a todas as nossas necessidades.*

*O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio ... e tem-nos feito marchar “a passo de ganso” para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado na penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.*

*A aviação e o rádio aproximaram-nos muito mais. A própria natureza dessas coisas é um apelo eloqüente à bondade do homem... um apelo à fraternidade universal... à união de todos nós. Neste mesmo instante a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora... milhões de desesperados, homens, mulheres, criancinhas... vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. Aos que me podem ouvir eu digo: “Não desesperéis! a desgraça que tem caído sobre nós não é mais do que o produto da cobiça em agonia... da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano. Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder que do povo arrebataram há de retornar ao povo. e assim, enquanto morrem homens, a liberdade nunca perecerá.*

*Soldados! Não vos entreguem a esses brutais... que vos desprezam... que vos escravizam... que arregimentam as vossas vidas... que ditam os vossos atos, as vossas idéias e os vossos sentimentos! Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que vos tratam como gado humano e que vos utilizam como bucha de canhão! Não sois máquina! Homens é que sois! e com o amor da humanidade em vossas almas! Não odieis! Só odeiam os que não se fazem amar... os que não se fazem amar e os inumanos!*

*Soldados! Não batalheis pela escravidão! Lutai pela liberdade! no décimo sétimo capítulo de São Lucas está escrito que o Reino de Deus está dentro do homem – não de um só homem ou grupo de homens, mas dos homens todos! Está em vós! Vós, o povo, tendes o poder – o poder de criar máquinas. O poder de criar felicidade! Vós, o povo, tendes o poder de tornar esta vida livre e bela... De faze-la uma aventura maravilhosa. Portanto - em nome da democracia - usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice.*

*É pela promessa de tais coisas que desalmados têm subido ao poder. Mas, só mistificam! Não cumprem o que prometem. Jamais o cumprirão! Os ditadores liberam-se, porém escravizam o povo. Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos!*

*Hannah, estás-me ouvindo? Onde te encontrares, levanta os olhos! Vês, Hannah? o sol vai rompendo as nuvens que se dispersam! Estamos saindo da treva para a luz! Vamos entrando num mundo novo – um mundo melhor, em que os homens estarão acima da cobiça, do ódio e da brutalidade. Ergue os olhos, Hannah! a alma do homem ganhou asas e afinal começa a voar. Voa para o arco-íris, para a luz da esperança. Ergue os olhos, Hannah! Ergue os olhos!*

**Charles Chaplin**

- Propor para os alunos a leitura do texto didático referente ao nazismo na Alemanha, para comparar com a versão do filme produzido por Chaplin.
- Debater e registrar as diferenças entre as idéias do filme e as idéias defendidas no livro didático.
- Propor para os alunos, em dupla, a escrita de uma proposta de filme que eles fariam para falar essa mesma época e acontecimentos.
- Propor a socialização das idéias das duplas para a classe e a escolhas de temas para montar um mural sobre o assunto.

## Bibliografia

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michel W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Propostas Curriculares de história: continuidades e transformações*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127 - 161.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio*. In: Livro Introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio/ Coordenação Zuleika de Felice Murrie. – Brasília: MEC: INEP, 2002, p. 99 – 107.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: História (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer “tábula rasa” do passado? – Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terrence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MANIQUE, António Pedro & PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da História – Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora, 1994, p. 55.
- MARGAIRAZ, Dominique. *A utilização de documentos na aprendizagem de História e de Geografia*. Tradução e adaptação por Circe F. Bittencourt. Paris: INRP, 1989.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples – Cotidiano e História na modernidade anômala*. São Paulo: Hucite, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria. *História e ensino básico*. In: Anais II Encontro “Perspectiva do ensino de História”. São Paulo: FEUSP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de história – Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- MUNAKATA, Kazumi. *Indagações sobre a história ensinada*. In: GUAZELLI, César Augusto B. et. Al. *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história. A problemática dos lugares*. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História (10), dez. 1993.
- NOVAES, Aduino. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. SP: Cortez, 1994.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de reorientação curricular. História – Visão de área*. São Paulo, 1992.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (org.) *Enseigner l’histoire*. Des manuels à la mémoire. Berna: Peter Lang, 1984.

SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação – Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Antonia. *o que é história?* In: GRUHBAS Projetos Educacionais e Culturais. *A invenção da sala de aula: o melhor do Bolando Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 141 - 147.

\_\_\_\_\_. *História e memória*. IN: Bolando Aula de História. Santos, Gruhbas, ano 2, n. 13, maio de 1999.

\_\_\_\_\_. *Tempo e história*. IN: *Textos e reflexões*. Natal: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, 1998, p. 172 - 186.

\_\_\_\_\_. *História e Geografia: Ensino Fundamental*. IN: Livro Introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio/ Coordenação Zuleika de Felice Murrie. – Brasília: MEC: INEP, 2002, p. 89 – 98.

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

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.









editoração, ctp, impressão e acabamento

**imprensaoficial**

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP  
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401  
[www.imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br)



