

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Médio

CADERNO 1 - História



Rio Branco - Acre
2010

Sumário

Apresentação

Introdução

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

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

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

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

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de História

Contribuições à formação dos alunos

História e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

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

Sugestões de materiais de apoio

Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

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

Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

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

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

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

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

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

Equipe de Elaboração da Série **Cadernos de Orientação Curricular**

Introdução

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

O papel da escola hoje¹

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

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

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

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, **a-**, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto², **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo particípio de **alere***

¹ Material produzido pela equipe do Instituto Abaporu de Educação e Cultura e publicado parcialmente nos Cadernos 1 e 2.

² Tal como informam as professoras Maria Emília Barcellos da Silva e Maria Carlota Rosa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que pesquisaram a fundo a etimologia da palavra.

(alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000)³.

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

Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.

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

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

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

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

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

³ RANGEL, Egon de Oliveira. **Para não Esquecer**: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia? - Livro didático e sala de aula: cômodos de usar. Brasília: MEC/SEF, 2000. (36) f. BBE.

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

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

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

Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

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

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

Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

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

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

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

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

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

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

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

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em

que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos⁴

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

Quais são os propósitos⁵?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.

⁴ A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (MEC, 1997), *Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires* (2004), *Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas* (2007) e *Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial* (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

⁵ A formulação destes propósitos teve como referência o documento *Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires* (2004).

- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas conseqüências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.

- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não 'escolarizá-las'.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para 'irem bem' nas provas externas.

Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos⁶, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

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

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

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve⁷, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

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

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

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

Seriam estes, de modo geral:

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

⁶ Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

⁷ In *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

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

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

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

Os objetivos

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

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

Os conteúdos

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

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

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada⁸ com base no que propõe Antoni Zabala em ‘*A prática educativa: como ensinar*’ (1998), que segue abaixo.

⁸ Caracterização elaborada por Rosaura Soligo.

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

Outro tipo de conteúdo reúne **conceitos e princípios**. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo⁹ implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

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

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

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

⁹ Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

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

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

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

As atividades de ensino e aprendizagem

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

As atividades de avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma nota sobre conceitos de avaliação

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

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

Vejamos por que.

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

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

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

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

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

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

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

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cabe à escola tomar efetivamente essas questões como conteúdo curricular.

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

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de História

Até poucas décadas atrás, era possível identificar um abismo separando o modelo de História estudado na Educação Básica daquele desenvolvido nas universidades. Nestas, o conhecimento histórico era - e ainda é - objeto de intensos debates. Na Educação Básica, por outro lado, os fatos eram apresentados de forma simples e objetiva, como se nos níveis seguintes de ensino eles não fossem objeto de contestação e de problematização. Em função disso, a concepção de ensino de História de então privilegiava a memorização de informações isoladas e o maior desafio do professor era o de “dar conta de todo o conteúdo”, ou seja, apresentar em suas aulas todo o conjunto de acontecimentos socialmente relevantes proposto no planejamento escolar e que, na maioria das vezes, coincidia com os capítulos do livro didático a serem estudados em cada bimestre.

O grande problema deste modelo de ensino de História é que ele tomava o meio como fim. O estudo das grandes civilizações do passado, por exemplo, não constitui um fim em si mesmo, mas constitui um *meio* pelo qual os alunos se tornam capazes de pensar historicamente e de agir em sociedade com a consciência de seu papel de sujeitos históricos. Esta confusão entre meios e fins se acentuou ainda mais na história da educação brasileira durante o período da ditadura militar, quando se buscou um norte teórico na pedagogia tecnicista. O intelectual brasileiro Sérgio Paulo Rouanet, ainda que com certo exagero, soube retratar muito bem os tristes resultados dessa experiência para as humanidades:

A filosofia e o latim foram suprimidos dos currículos. A história deixou de ser lecionada como disciplina autônoma. O português, reduto dos gramáticos que desprezávamos, mudou tanto, que até mudou de nome – passou a chamar-se comunicação e expressão. Em compensação aumentou assustadoramente o número de vagas nas disciplinas certas, as que convêm a um país em desenvolvimento: química, engenharia, eletrônica, informática. Em suma, nosso país se modernizara. Tudo como queríamos. Só que nossos sonhos, realizados, viraram pesadelos. O país não era mais a pátria dos bacharéis, mas tinha se convertido na terra-de-ninguém dos zumbis competentes e dos doutores lobotomizados. O Brasil inteiro fazia vestibular com testes de múltipla escolha, gostava de futebol, jogava na loteria esportiva, torcia por Fittipaldi e vivia mergulhado, beatificamente, numa ignorância enciclopédica. Antes de 1964, tínhamos grandes massas iletradas, e uma oligarquia pelo menos superficialmente culta; desde então reinou a grande democracia do analfabetismo universal.¹⁰

O estudo da História na Educação Básica em nossos dias deve se pautar, portanto, pela superação desse modelo que se baseava na simples memorização de datas, nomes, locais etc., e se colocar em sintonia com o saber histórico hoje disponível, resultado de estudos e pesquisas de muitos historiadores. Estes referenciais curriculares se orientam, assim, por uma concepção de História que busca ultrapassar a abordagem tradicional, estando em sintonia com as principais tendências do século XX e XXI, como a Escola dos *Annales*, a Nova Esquerda ou a nova História cultural, mas sem perder de vista as grandes contribuições dos metodólogos do século XIX no que tange à crítica das fontes e ao rigor da pesquisa. Nessa perspectiva, o mais importante não é fazer com que os alunos assimilem o máximo possível de informações, mas sim contribuir para que os objetos de estudo da História se tornem *significativos* em suas vidas. Além disso, os

¹⁰ Sérgio Paulo Rouanet, *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 306.

alunos precisam tomar consciência de que o campo de conhecimento histórico não é algo dado, e sim uma construção efetuada a partir de teorias e métodos desenvolvidos pelos historiadores. Por isso, o estudo da História deve também familiarizar os alunos com a noção de fonte histórica e torná-los capazes de construir suas próprias representações do passado de modo sistemático, ultrapassando assim o nível do senso comum.

Nessa perspectiva, a História no Ensino Médio pode se servir de estratégias de ensino de caráter mais tradicional, como a aula expositiva, desde que o professor desenvolva seu trabalho não como transmissor de informações, mas sim como *mediador* dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Mas é importante também que ele esteja aberto a uma diversidade de tipos de atividades, como análise de filmes, letras de músicas, trabalho com documentos, elaboração de mapas conceituais, criação de poesias de cordel etc. Em outras palavras, é preciso estimular os alunos a se tornarem agentes do processo histórico por eles vivenciado e, ao mesmo tempo, produtores de conhecimento histórico.

Outra questão importante a ser ressaltada em relação à História no Ensino Médio é a da avaliação da aprendizagem. Existe certo consenso nos dias de hoje de que o modelo metodológico tradicional, que privilegiava a capacidade de memorização do aluno, deve dar lugar a uma concepção mais aberta e complexa de avaliação, que dê conta de uma ampla gama de capacidades e que aconteça ao longo de todo o processo, e não de maneira simplesmente pontual. Deve-se tomar cuidado, porém, para não confundir uma avaliação processual com a mera multiplicação dos momentos de avaliação pontual. É inegável a dificuldade que o professor tem em converter a aprendizagem – um resultado qualitativo – em notas escolares – uma expressão de ordem quantitativa –, o que, entretanto, faz parte das exigências do sistema de ensino. Mesmo assim, é preciso estar atento para o fato de que os alunos desenvolvem as capacidades definidas como objetivos na medida em que de fato aprendem os conteúdos de História, tornando-os significativos em suas vidas, e não tentando reter na memória informações que são esquecidas logo após o período de avaliação.

Contribuições à formação dos alunos

O estudo da História, diversamente do que ocorre com algumas outras disciplinas do currículo escolar no Ensino Médio, não tem e nem deve ter “aplicação imediata”. É bastante evidente o uso dos conteúdos de disciplinas como Educação Física, Matemática, Física, Língua Portuguesa, entre outras, tanto no cotidiano quanto em situações formais no mundo do trabalho. O mesmo quase não acontece com a História. É difícil imaginar uma situação do cotidiano, fora de uma sala de aula, em que se possam aplicar os conhecimentos adquiridos sobre os etruscos, por exemplo. Também é pouco plausível que, em uma entrevista de emprego, sejam relevantes os conhecimentos do candidato sobre a Revolução Francesa ou sobre a administração portuguesa no Brasil colonial, a não ser, é claro, que o emprego seja de professor ou pesquisador de História. Em suma: pode parecer que a História não tem serventia.

O fato é que o papel da História, enquanto disciplina do currículo escolar no Ensino Médio, não se restringe aos seus aspectos utilitaristas, mesmo porque se fosse assim ela perderia completamente sua razão de ser. Mais do que uma soma de informações na forma de datas, nomes, locais e eventos, a História deve ser entendida como uma disciplina que trata de um processo no qual as sociedades humanas se desenvolvem ao longo do tempo. A compreensão desse processo possibilita que os alunos estabeleçam relações entre o presente e o passado e se tornem conscientes do modo como a sociedade se constrói de forma dinâmica. Além disso, esse estudo permite que o aluno seja capaz de identificar os fatores estruturais nas sociedades humanas, diferenciando-os daqueles fatores que dependem mais da ação dos indivíduos, o que amplia suas possibilidades de assumir o papel de sujeito histórico e social, tanto em sua dimensão individual como coletiva.

No caso específico da História no Ensino Médio, é preciso ter em vista que os conteúdos devem ser trabalhados de modo a favorecer a formação de uma identidade individual e social, pré-condição para o exercício pleno da cidadania, sem descuidar, porém, de outros propósitos, como a formação para o trabalho e a preparação para os estudos superiores. Dessa forma, a História, articulada às demais disciplinas do Ensino Médio, deve contribuir para o desenvolvimento de um amplo espectro de capacidades de modo que os alunos possam participar ativa e criticamente do mundo social, cultural e do trabalho.

História e as outras áreas curriculares

Para que se possa entender mais adequadamente o caráter interdisciplinar do conhecimento histórico, é interessante considerar atentamente o conceito de fonte histórica. O historiador busca construir uma representação do passado a partir de vestígios no presente. Nesse sentido, um documento, um prédio, uma urna funerária ou mesmo um pedaço de porcelana, produzidos em outras épocas, mas ainda conservados no presente, podem dar pistas ao historiador sobre o modo como as pessoas se organizavam em sociedade no passado.

Estes vestígios, chamados de *fontes históricas*, podem ser de vários tipos e se relacionar com diferentes áreas do conhecimento. Uma gravura de Frans Post, por exemplo, pode dizer muito sobre a paisagem, a fauna e a flora brasileiras no período colonial, remetendo à Geografia e à Biologia. Um documento antigo pode lançar luzes sobre o modo como a linguagem escrita vem se modificando ao longo do tempo. Alguns textos políticos do passado são impensáveis dissociados das concepções científicas e artísticas de seus autores. Enfim, as possibilidades são imensas. Nesse sentido, a História é multidisciplinar por natureza, pois tudo pode ser objeto de investigação historiográfica.

É preciso, no entanto, fazer a ressalva de que não basta a constatação de objetos comuns a diferentes disciplinas para que se tenha uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, vale lembrar o que dizem as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente, como dissemos acima, centrada na associação ensino-pesquisa.¹¹

Em uma terminologia ligeiramente diferente, pode-se afirmar então que, na relação entre a História e as demais áreas, é fundamental que exista uma sintonia quanto aos objetivos, isto é, as amplas capacidades consideradas prioritárias. Essa sintonia, aliada a eventuais coincidências de objetos e/ou metodologias de diferentes disciplinas do Ensino Médio, permite que se estabeleçam relações entre a História e as demais áreas curriculares, sem que nenhuma perca a especificidade de seus conteúdos.

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível na internet: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>, acessado em 19/06/2009.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Compreender a relação entre produção, trabalho e consumo nas sociedades pré-históricas.
- Compreender a relação entre identidade religiosa e organização política no Antigo Oriente Próximo com ênfase sobre a História do povo hebreu.
- Conhecer e compreender aspectos sociais e culturais da estrutura familiar na antiguidade greco-romana.
- Reconhecer a importância do legado cultural greco-romano para o mundo contemporâneo.
- Conhecer e compreender as principais formas de organização política na Grécia e Roma antigas.
- Identificar, compreender e discutir a influência da religião cristã no Ocidente medieval.
- Compreender a importância da religião para a formação histórica da civilização islâmica.
- Reconhecer a importância do legado cultural Renascentista para o mundo contemporâneo.
- Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas do Acre como resultado de um processo histórico.
- Compreender a relação entre produção, trabalho e consumo nas civilizações pré-colombianas.
- Analisar e refletir sobre a formação dos Estados nacionais europeus na Idade Moderna.

Até o final do 2º ano:

- Compreender a relação entre a América colonial e os Estados europeus modernos.
- Conhecer e compreender a formação histórica da sociedade brasileira no período colonial.
- Conhecer e compreender aspectos sociais e culturais da estrutura familiar na sociedade açucareira no Brasil no período colonial.
- Conhecer e compreender características da História da escravidão negra e do racismo no Brasil.
- Refletir sobre a diversidade cultural e religiosa no Brasil, com ênfase sobre aspectos da religiosidade afro-brasileira.
- Conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil.
- Conhecer e compreender as principais características do pensamento iluminista europeu.
- Refletir sobre o processo de emancipação das colônias inglesas na América.
- Compreender as conjurações e revoltas contra o domínio colonial no Brasil no século XVIII, com ênfase no estudo da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana.

- Compreender o processo revolucionário que levou ao fim do Antigo Regime na França no final do século XVIII.
- Refletir sobre a importância da vinda da Família Real ao Brasil para as transformações sócio-econômicas da época.
- Conhecer e compreender o processo de Independência do Brasil.
- Analisar e refletir sobre a formação de Estados nacionais na América Latina.
- Conhecer e compreender a Formação do Estado Nacional brasileiro no século XIX.

Até o final do 3º ano:

- Conhecer e compreender a emergência de conflitos sociais na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.
- Compreender o conceito de modo de produção como categoria de análise historiográfica.
- Conhecer e compreender o processo histórico de formação e consolidação da sociedade capitalista a partir da Revolução Industrial.
- Conhecer e compreender a política imperialista das potências mundiais no século XIX e início do XX.
- Conhecer e compreender a conjuntura política, social e econômica relativa à Crise de 1929.
- Compreender o contexto histórico das duas Guerras Mundiais.
- Conhecer e compreender o contexto da Revolução Russa e da formação da União Soviética.
- Compreender o contexto político mundial do Pós-Guerra.
- Refletir criticamente sobre dicotomias existentes entre capitalismo e socialismo no mundo contemporâneo.
- Refletir sobre o processo de industrialização e urbanização no Brasil no século XX.
- Analisar e refletir sobre a política desenvolvimentista para a Amazônia e suas implicações para a História recente do Acre.
- Conhecer, compreender e criticar os contextos de exploração e extermínio de povos e culturas indígenas no Acre.
- Compreender o processo de globalização da economia em uma perspectiva histórica.
- Refletir sobre os efeitos da globalização na economia brasileira.
- Refletir sobre a relação entre cultura e tecnologia no mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva histórica.

Referências Curriculares para o 1º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Compreender a relação entre produção, trabalho e consumo nas sociedades pré-históricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Periodização da Pré-História, do surgimento do ser humano na Terra até a invenção da escrita nas civilizações do Antigo Oriente Próximo. ◦ Identificação das diferentes técnicas utilizadas em sociedades pré-históricas para prover sua subsistência. ◦ Crítica a concepções unilineares e evolucionistas do desenvolvimento humano na Pré-História. ◦ Socialização de informações sobre produção, trabalho e consumo na Pré-História. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de trechos de filmes como A Guerra do Fogo, A tribo da caverna dos ursos, A Era do Gelo e outros que representem situações relativas à produção da subsistência em sociedades pré-históricas. ◦ Elaboração de uma linha do tempo com a periodização tradicional (Idade Paleolítico e Neolítico e respectivas subdivisões), seguida de discussão com o professor e os colegas sobre a precariedade dessa representação, dada a diversidade das sociedades pré-históricas no tempo e no espaço. ◦ Propostas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - Localizar geograficamente a origem do ser humano no continente africano. - compreender os meios pelos quais as sociedades pré-históricas organizavam as suas condições materiais de existência; - superar visões preconceituosas que tomam o homem pré-histórico como “atrasado” ou destituído de diversidade cultural. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre a Pré-História no Brasil e registro escrito dos resultados obtidos. ◦ Atividades de socialização do conhecimento adquirido ao longo do semestre sobre o tema, através de debates, exposições orais, elaboração de materiais de divulgação para os demais anos, por exemplo. 	<p style="text-align: center;">Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as sociedades pré-históricas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos relacionados à produção, trabalho e consumo nas sociedades pré-históricas; - compreensão de modos diferenciados de organização da vida material em outras épocas e lugares; - crítica a visões simplistas e preconceituosas acerca das sociedades pré-históricas. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.

<p>Compreender a relação entre identidade religiosa e organização política no Antigo Oriente Próximo com ênfase sobre a História do povo hebreu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão do conceito de teocracia no contexto das sociedades do Antigo Oriente Próximo. ◦ Identificação dos aspectos da cultura hebraica na antiguidade. ◦ Leitura de livros do Antigo Testamento como fonte de pesquisa historiográfica. ◦ Identificação das raízes culturais e religiosas da atual rivalidade envolvendo israelenses e palestinos. ◦ Respeito e tolerância em relação a crenças e tradições religiosas. ◦ Convivência harmoniosa com pessoas de diferentes confissões religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura de trechos do Antigo Testamento e debate com o professor e os colegas sobre o uso que o historiador pode fazer desse texto como fonte histórica. ◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender aspectos da religião hebraica na antiguidade; - relacionar as crenças hebraicas a conjunturas políticas específicas do povo hebreu; - perceber de modo crítico a permanência de aspectos do universo religioso hebreu antigo em sociedades contemporâneas. ◦ Produção de mini-roteiros para encenações teatrais de episódios nos quais o antigo povo hebreu esteve envolvido. ◦ Situações de discussão de hipóteses dos alunos sobre as origens da rivalidade entre israelenses e palestinos. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a cultura religiosa hebraica por meio da leitura de trechos da bíblia. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão da relação entre política e religião para os Hebreus (conceito de teocracia); - identificação de mudanças e permanências entre as crenças hebraicas antigas e sua representação nas religiões da atualidade; - atitude de respeito e tolerância em relação à diversidade religiosa. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender aspectos sociais e culturais da estrutura familiar na antiguidade greco-romana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das principais características da organização das famílias na antiguidade clássica. ◦ Compreensão de temas como condição feminina, a moral do casal, o cuidado com os filhos etc., em contextos específicos da antiguidade clássica, tais como Esparta e Atenas nos séculos V e IV a.C ou Roma na época da <i>Pax Romana</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que representem situações relativas à organização familiar ou padrões culturais relativos à família na antiguidade clássica, como trechos do seriado <i>Roma</i> ou trechos da obra <i>Satíricon</i>, de Petrónio. ◦ Análise de documentos e imagens de época, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a organização da família no mundo de hoje e em outras épocas da História por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Aceitação da alteridade na forma de estruturas familiares ou padrões de conduta diferentes daqueles das sociedades atuais. ◦ Estabelecimento de relações entre a estrutura familiar na antiguidade greco-romana e a de outras épocas e locais, inclusive na atualidade, identificando mudanças e permanência. 	<p>debatendo o significado das ações de gregos e romanos antigos, em comparação com ações correlatas na sociedade atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Debate em sala de aula acerca da família na antiguidade greco-romana e registro escrito das principais conclusões. ◦ Leitura de trechos primeiro capítulo do volume 1 da coleção <i>História da Vida Privada</i>, que trata dos costumes na Roma Antiga. 	<p>atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos da organização familiar em sociedades da antiguidade clássica; - identificação de mudanças e permanências nos padrões de conduta relativos à família; - empenho em tentar entender as práticas sociais e culturais do passado em relação à família nos termos dos contextos históricos específicos em que elas se davam. ◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a família na Grécia e Roma antigas.
<p>Reconhecer a importância do legado cultural greco-romano para o mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de aspectos da cultura greco-romana, com ênfase nas artes, literatura, filosofia e direito. ◦ Estabelecimento de relações entre instituições e práticas culturais greco-romanas com suas correspondentes no presente, identificando semelhanças e diferenças. ◦ Valorização do legado cultural dos povos da Grécia e Roma antigas. ◦ Socialização de informações sobre a cultura clássica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de trechos de filmes ou séries, como <i>A Tróia</i>, <i>Fúria de Titãs</i>, <i>Roma</i> e outros que representem aspectos culturais da civilização clássica. ◦ Elaboração de uma linha do tempo marcando o surgimento de obras notáveis no campo da literatura e das artes no mundo greco-romano. ◦ Atividades a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer aspectos da cultura greco-romana; - relacionar aspectos da cultura clássica à cultura contemporânea; - reconhecer a importância do estudo da cultura dos povos da Grécia e Roma antigas. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre a cultura e o cotidiano de gregos e romanos 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a cultura greco-romana por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos culturais de gregos e romanos; - compreensão de modos de pensamento e práticas culturais que diferenciavam gregos e

		antigos em diferentes épocas de sua história.	<p>romanos das civilizações orientais da antiguidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - crítica a interpretações românticas e/ou anacrônicas da cultura clássica. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Conhecer e compreender as principais formas de organização política na Grécia e Roma antigas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão do conceito de <i>polis</i>. ◦ Identificação de contextos de guerra e expansionismo na antiguidade clássica. ◦ Distinção entre as formas de organização política da antiguidade clássica e as atuais. ◦ Avaliação crítica sobre as contribuições das instituições políticas gregas e romanas para a formação de valores políticos no Ocidente. ◦ Operacionalização de conceitos políticos de origem etimológica antiga, como “democracia”, “oligarquia” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre as formas de organização política na Grécia e Roma antigas e elaboração de mapa conceitual. ◦ Leitura de trechos da <i>Política</i> de Aristóteles e da <i>República</i> de Platão e debate em grupos com registro das principais ideias levantadas em relação às ideias políticas desses dois autores. ◦ Propostas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - identificar as diferentes formas de organização política na antiguidade clássica; - relacionar as instituições políticas antigas às modernas, identificando semelhanças e diferenças. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre as formas de organização políticas presentes em momentos diversos das sociedades grega e romana e registro escrito das conclusões obtidas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as noções de democracia e oligarquia por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - identificação e análise das principais formas de governo no mundo greco-romano; - estabelecimento de relações entre as instituições políticas do passado e do presente. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Identificar, compreender e discutir a influência da religião cristã no Ocidente medieval.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos princípios, preceitos e rituais relativos à fé cristã numa perspectiva histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de coleta de informações sobre o cristianismo na Idade Média ocidental em seus aspectos teológicos, morais, políticos em litúrgicos, utilizando fontes diversas (livros, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Influência da religião cristã no meio intelectual e no imaginário popular durante o período medieval. ◦ Apreciação crítica sobre os aspectos positivos e negativos da ingerência eclesiástica na sociedade, cultura, política e economia europeias durante a Idade Média. ◦ Partilha de opiniões acerca do papel da Igreja no cenário cultural e político mundial, relacionando aspectos do passado e do presente. 	<p>documentos históricos, Internet etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos de autores cristãos, como Agostinho ou São Tomás de Aquino, e debate sobre o modo como os intelectuais cristãos da Idade Média concebiam o mundo. ◦ Situações de identificação de contextos históricos em que a Igreja exerceu um papel particularmente determinante na história política da Europa, como nas cruzadas ou a questão das Investiduras. ◦ Produção escrita de um texto de ficção tematizando como seria um diálogo entre um frade dominicano e um herege albigense na Baixa Idade Média. ◦ Situações de leitura, interpretação e debate de documentos e textos que relatem aspectos da influência do cristianismo no imaginário popular na Idade Média. ◦ Entrevistas e debates sobre o papel da Igreja no cenário cultural e político no passado e no presente, utilizando exemplos reais ou do cotidiano que sirvam para ilustrar a discussão. 	<p>o cristianismo e a Igreja por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - apreensão de informações sobre o cristianismo no contexto da Idade Média; - identificação de ideias e visões de mundo tipicamente medievais, envolvendo o entrelaçamento entre instituições religiosas e políticas; - superação de interpretações anacrônicas sobre o papel da Igreja no Ocidente medieval. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Compreender a importância da religião para a formação histórica da civilização islâmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão e construção do conceito de Islamismo como determinante na formação de identidades religiosas e étnico-culturais. ◦ Compreensão das origens do Islamismo e de alguns de seus desdobramentos ao longo da História. ◦ Reconhecimento da diversidade cultural e política no interior do mundo islâmico. ◦ Utilização de diferentes formas de expressão para a superação de estereótipos e preconceitos envolvendo a 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender fatos relacionados à origem e expansão da fé islâmica; - conhecer e compreender as principais características do Islamismo como fenômeno ao mesmo tempo religioso e político; - identificar a diversidade sócio-cultural e política entre os povos islâmicos; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a civilização islâmica por meio de leitura e debate de artigos de jornais e revistas sobre os povos islâmicos na atualidade. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de

	<p>imagem da comunidade islâmica no Brasil e no mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar aspectos do passado e do presente no estudo do Islamismo. ◦ Pesquisa sobre os princípios da religião islâmica e debate em grupos visando à superação de interpretações estereotipadas do islamismo. ◦ Leitura de jornais e revistas identificando a situação dos povos islâmicos na atualidade, debate em sala de aula sobre as leituras realizadas e produção de texto sintetizando as principais ideias debatidas em sala de aula. ◦ Entrevistas e/ou visitas que permitam que o aluno tenha contato com a comunidade islâmica e suas características, a partir de roteiros construídos pelos alunos, com a mediação do professor, baseados nas discussões e pesquisas realizadas em sala de aula. 	<p>acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento das características gerais da religião e cultura islâmicas; - reconhecimento de diferentes tendências político-religiosas no seio do islamismo; - valorização da diversidade e da riqueza cultural do mundo islâmico; - superação de preconceitos e estereótipos em relação aos povos de religião islâmica. <p>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.</p>
<p>Reconhecer a importância do legado cultural Renascentista para o mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das principais características do pensamento e da arte renascentistas. ◦ Estabelecimento de relações entre os valores culturais renascentistas e os do presente. ◦ Percepção da permanência de conceitos e valores renascentistas na sociedade atual. ◦ Utilização de diferentes formas de comunicação oral e escrita na discussão sobre as ideias e práticas Renascentistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura e análise da obra <i>Utopia</i>, de Thomas More, com ficha de leitura, destacando as ideias presentes na obra. ◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender o ideário filosófico e político de alguns dos mais representativos autores Renascentistas; - conhecer e compreender algumas das mais importantes obras de arte do Renascimento; - contextualizar o Renascimento enquanto tendência intelectual europeia na passagem da Idade Média à Idade Moderna; - relacionar as ideias renascentistas a discursos e práticas sociais em tempos e espaços diversos; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o Renascimento por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do Renascimento europeu; - identificação de mudanças e permanências no modo como se entendia a arte e a cultura de

		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte acerca de um autor de literatura renascentista, registro escrito e apresentação oral em sala de aula. 	<p>modo geral no início da Idade Moderna;</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento de relações entre passado e presente, identificando mudanças e permanências no modo como se entende a atividade artística e a literatura. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas do Acre como resultado de um processo histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimento das características gerais de algumas das etnias que habitam o território acreano. ◦ Periodização da História dos povos indígenas do Acre desde cerca de 8.000 a.C. (expansão dos sistemas florestais na região e informações a partir de vestígios arqueológicos e paleontológicos) até meados do século XIX (implantação de seringais e intensificação dos conflitos entre índios e não-índios). ◦ Estabelecimento de relações de respeito e parceria entre membros de comunidades indígenas e não indígenas que habitem áreas contíguas. ◦ Valorização da diversidade e riqueza cultural das etnias indígenas que habitam o Acre. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Visita à Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva ou outro espaço de exposições sobre as culturas indígenas do Acre e produção de relatório escrito sobre a atividade. ◦ Pesquisa sobre uma etnia indígena em particular (individualmente ou em pequenos grupos) com registro escrito sobre as informações coletadas e apresentação oral ao professor e demais colegas. ◦ Elaboração de uma linha do tempo representando a periodização da História dos povos indígenas do Acre, desde a Pré-História até meados do século XIX, indicando características gerais de cada período. ◦ Exposições de materiais elaborados pelos alunos com base nas pesquisas e estudos realizados, retratando a diversidade cultural dos povos indígenas do Acre, para alunos de outros anos ou para a comunidade. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as etnias indígenas do Acre a partir da leitura e discussão de artigos sobre esse assunto em jornais e revistas. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de fatos sócio-culturais acerca das etnias indígenas estudadas em sala de aula; - identificação das características gerais de cada período da História dos povos indígenas no Acre; - valorização do patrimônio cultural (material e imaterial) dos povos indígenas que habitam o Acre. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas,

			análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
Compreender a relação entre produção, trabalho e consumo nas civilizações pré-colombianas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Cronologia e características gerais das civilizações Maia, Asteca e Inca. ◦ Identificação das principais atividades econômicas das civilizações pré-colombianas. ◦ Comparação entre as atividades de produção, trabalho e consumo nas civilizações pré-colombianas e em sociedades atuais na América. ◦ Reconhecimento da importância das sociedades pré-colombianas para a construção de identidades sociais no presente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre aspectos econômicos das civilizações pré-colombianas e elaboração de mapa conceitual. ◦ Leitura e discussão de trechos de obras literárias, como <i>Meu Tio Atahualpa</i>, de Paulo de Carvalho Neto, ou outras, que tematizam a exploração de povos pré-colombianos e seus desdobramentos no presente. ◦ Propostas a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - adquirir informações sobre os aspectos econômicos dos Maias, Astecas e Incas; - comparar as atividades de produção, trabalho e consumo entre diferentes sociedades no continente americano no passado e no presente. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre uma das três grandes civilizações pré-colombianas - Maias, Astecas e Incas - e registro escrito dos resultados obtidos, com posterior apresentação aos demais colegas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre aspectos econômicos de sociedades pré-colombianas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos relacionados à produção, trabalho e consumo nas civilizações pré-colombianas; - compreensão de modos diferenciados de organização da vida material em outras épocas e lugares; - crítica ao processo de exploração dos povos pré-colombianos a partir do contato com a civilização europeia. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
Analisar e refletir sobre a formação dos Estados nacionais europeus na	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão do conceito de Estado Nacional Moderno. ◦ Utilização do conceito de Estado 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividade com mapas, identificando as principais 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre

<p>Idade Moderna.</p>	<p>Nacional Moderno na análise de contextos históricos específicos da Europa na Idade Moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento e valorização da noção de cidadania. ◦ Utilização de textos de teoria política do passado para a compreensão de contextos sócio-políticos no presente. ◦ Identificação das classes sociais na Idade Moderna (nobres, burgueses, camponeses, artesãos, reis e clero), compreendendo os diferentes interesses característicos de cada uma delas. 	<p>mudanças nas configurações territoriais dos Estados nacionais ao longo da Idade Moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Divisão da turma em grupos, cada qual representando uma classe social (nobres, burgueses, camponeses, artesãos, reis e clero) e debate mediado pelo professor em que cada grupo defende seus interesses. ◦ Leitura e discussão de trechos de pensadores políticos modernos, como Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau etc. ◦ Situações de identificação de algumas características do Estado Nacional Moderno, como monopólio do exército e da cobrança de impostos, limites territoriais etc. e debate com o professor e os colegas sobre a permanência dessas características no Brasil atual. ◦ Debates e entrevistas com a participação de convidados da comunidade envolvidos com o tema para a discussão da noção de cidadania e suas implicações na vida cotidiana. 	<p>as noções de Estado e cidadania por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - identificação e análise das principais características do estado Nacional Moderno; - compreensão de contextos históricos específicos de surgimento e desenvolvimento de Estados na Europa na Idade Moderna. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
------------------------------	--	---	---

Referências Curriculares para o 2º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Compreender a relação entre a América colonial e os Estados europeus modernos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão da política mercantilista europeia e a formação de colônias na América. ◦ Identificação das semelhanças e diferenças entre os padrões de colonização do território americano pelas diferentes metrópoles europeias. ◦ Reconhecimento dos sistemas de valores que embasavam o sistema mercantilista. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender fatos relacionados ao processo de colonização da América; - conhecer e compreender as principais características do mercantilismo, identificando mudanças e permanências ao longo do tempo; - identificar as relações de poder existentes na sociedade colonial. ◦ Pesquisa sobre a colonização da América, identificando aspectos positivos e negativos do legado colonial para o presente e registro escrito dos resultados obtidos. ◦ Atividade com utilização de mapas, identificando mudanças e permanências nas configurações territoriais das colônias europeias na América. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a América colônia; ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento das características gerais da colonização da América; - reconhecimento de diferentes sistemas de valores para justificar as práticas da empresa colonial; - identificação de conceitos relacionados à estrutura administrativa das colônias europeias na América. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.

<p>Conhecer e compreender a formação histórica da sociedade brasileira no período colonial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de metrópole e colônia e análise dos fatores envolvidos no processo de colonização portuguesa da América. ◦ Periodização da História política e administrativa do Brasil colonial, com destaque a contextos de conflitos e revoltas. ◦ Avaliação dos aspectos positivos e negativos do projeto português de colonização da América para a posterior formação da nação brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de filmes e/ou séries que tematizem o Brasil colonial, como <i>Caramuru, A muralha</i> etc. ◦ Encenação de situações de conflitos e revoltas entre a sociedade brasileira e a administração colonial portuguesa na América. ◦ Escrita de uma poesia de cordel tematizando a administração portuguesa no Brasil colonial. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o Brasil colonial. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos conceitos de metrópole e colônia em relação à colonização do Brasil; - identificação das principais características da colonização portuguesa na América; - posicionamento crítico frente aos conflitos de interesses entre colonos e colonizadores. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Conhecer e compreender aspectos sociais e culturais da estrutura familiar na sociedade açucareira no Brasil no período colonial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de patriarcalismo aplicado ao estudo da sociedade brasileira no período colônia. ◦ Distinção entre o modelo patriarcal de família predominante na região açucareira no período colonial e outros modelos de família que se configuraram em outras épocas ou outras regiões do Brasil. ◦ Reflexão crítica acerca das vivências de família do aluno e da comunidade em comparação com o modo como se constituíam as famílias na região açucareira no período colonial brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de texto didático sobre a família brasileira no período colonial e elaboração de mapa conceitual. ◦ Análise de imagens de época representando grupos familiares em situações do cotidiano e debate com o professor e os colegas sobre as diferenças entre os modelos de família no Brasil no passado e no presente, com registro escrito das principais ideias levantadas. ◦ Propostas que estimulem o aluno a: <ul style="list-style-type: none"> - compreender o modelo de família patriarcal; - relacionar o modelo patriarcal a outros 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de patriarcalismo por meio de discussões. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos da

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Articulação dos conhecimentos sobre a organização familiar no Brasil no período colonial brasileiro com a vivência atual de relações familiares. 	<p>que se configuraram em outros tempos e/ou espaços na História do Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - relacionar o modelo patriarcal de família da sociedade açucareira colonial à vivência de família do aluno no presente. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividade em grupos com leitura e análise de documentos do Brasil colonial que contenham informações sobre a organização familiar da época e produção escrita coletiva sintetizando as principais ideias levantadas no grupo. ◦ Leitura de trechos das obras <i>Casa Grande e Senzala</i>, de Gylberto Freire, e <i>Trópico dos Pecados</i>, de Ronaldo Vainfas, contrastando as diferentes interpretações acerca da organização familiar no período colonial brasileiro. 	<p>sociedade colonial, com ênfase na organização familiar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação de semelhanças e diferenças entre o modelo patriarcal e outros estudados em aula; - argumentação e justificativa das interpretações sobre textos e imagens analisados em aula. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender características da História da escravidão negra e do racismo no Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das motivações políticas, econômicas e ideológicas que levaram à adoção do trabalho escravo na América Portuguesa e no Período Imperial no Brasil. ◦ Compreensão do processo de emancipação do escravo negro ao longo do século XIX, levando em consideração o movimento abolicionista, o cenário econômico externo e as formas de resistência criadas pela população negra contra a dominação das elites brancas no Brasil. ◦ Avaliação das atuais condições de vida e de trabalho do negro no Brasil, das políticas de ação afirmativa e das situações de preconceito encontradas pela população negra na sociedade atual. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura e debate com o professor e os colegas de documentos históricos relativos ao processo da abolição da escravidão no Brasil. ◦ Análise de trechos de filmes como <i>Ganga Zumba</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens. ◦ Análise de imagens que retratem o período e episódios relacionados à escravidão negra e/ou ao racismo, com discussão em grupos e registro escrito das conclusões. ◦ Pesquisa sobre a escravidão negra e formas de resistência no Brasil em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a escravidão negra e/ou ao racismo. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento das motivações políticas, econômicas e ideológicas que levaram à adoção do trabalho escravo do negro africano no período colonial e no Império; - identificação das principais causas do processo que levou à abolição da escravidão no Brasil; - compreensão da importância das formas de resistência no processo de emancipação política e econômica do negro no Brasil.

			<ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Refletir sobre a diversidade cultural e religiosa no Brasil, com ênfase sobre aspectos da religiosidade afro-brasileira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura coletiva e estudo sobre a História e cultura afro-brasileiras. ◦ Identificação de traços de crenças e valores culturais africanos em práticas religiosas e culturais brasileiras na atualidade. ◦ Representação do processo histórico de constituição de crenças e ritos afro-brasileiros em contextos determinados. ◦ Reconhecimento e valorização da contribuição africana no panorama cultural brasileiro. ◦ Convivência harmônica com a diversidade cultural e religiosa na sociedade brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre religiosidade e cultura afro-brasileira e elaboração de mapa conceitual. ◦ Atividade em grupos de análise de imagens de época representando a participação de afro-descendentes em rituais religiosos, na qual o aluno deve observar e registrar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - descrição dos elementos da imagem; - identificação do tipo de ritual a que a imagem se refere; - interpretação dos significados rituais da imagem analisada. ◦ Entrevistas com membros de religiões afro-brasileiras e/ou visitas nas quais o aluno dever efetuar registro das principais características da religião do entrevistado e da visão de mundo a que suas crenças remetem, a partir de roteiros construídos pelos alunos, com a mediação do professor, a partir dos resultados das discussões e pesquisas realizadas em sala de aula. ◦ Comparação de imagens de Iemanjá e Nossa Senhora de Fátima, identificando semelhanças e diferenças entre ambas e debatendo a questão do sincretismo religioso. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre religiosidade afro-brasileira a partir de discussão sobre elementos do folclore nacional. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento acerca das crenças e ritos de religiões afro-brasileiras; - identificação de transformações pelas quais passaram determinadas religiões afro-brasileiras ao longo da História; - crítica ao preconceito presente em certos segmentos da sociedade contra as crenças afro-brasileiras. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.

<p>Conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Periodização da História econômica brasileira por meio da identificação de ciclos econômicos: açúcar, ouro, café, borracha etc. ◦ Identificação das principais características e fatos marcantes de cada ciclo econômico. ◦ Articulação dos conceitos de escravidão, latifúndio e monocultura aos ciclos do açúcar e do café. ◦ Reconhecimento da importância do estudo dos fatores econômicos na História do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos períodos relativos a cada ciclo econômico na História do Brasil. ◦ Pesquisa sobre a História econômica do Brasil com registro escrito dos resultados obtidos. ◦ Leitura de textos de jornais sobre biocombustíveis e debate em sala de aula comparando o papel da produção de cana de açúcar na economia brasileira no passado e no presente. ◦ Leitura de texto didático sobre história econômica do Brasil e elaboração de mapa conceitual. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre ciclos econômicos na História do Brasil. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - apreensão de informações relacionadas à História econômica do Brasil; - compreensão dos fatores relacionados aos ciclos econômicos na História do Brasil; - estabelecimento de relações entre o passado e o presente no estudo da economia brasileira. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Conhecer e compreender as principais características do pensamento iluminista europeu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das principais ideias e autores do Iluminismo na Europa no século XVIII, com ênfase nas questões de ordem política. ◦ Estabelecimento de relações entre o ideário iluminista e o contexto sócio econômico da Europa no século XVIII. ◦ Percepção da permanência de conceitos e valores iluministas na sociedade atual. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura e análise de trechos da obra <i>Cândido ou o Otimismo</i> com ficha de leitura, destacando as ideias iluministas presentes na obra. ◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender o ideário filosófico e político de alguns dos mais representativos autores iluministas; - contextualizar Iluminismo enquanto tendência intelectual europeia no século 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre conceitos iluministas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a:

		<p>XVIII;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a persistência os ideais iluministas a discursos e práticas sociais. ° Pesquisa em livros, internet ou outro suporte acerca de um teórico iluminista, registro escrito e apresentação oral em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do Iluminismo europeu; - identificação de mudanças e permanências no modo como se entendia a política e a cultura de modo geral na passagem do século XVIII ao XIX; - estabelecimento de relações entre passado e presente, identificando mudanças e permanências no modo como se entende a atividade política. ° Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Refletir sobre o processo de emancipação das colônias inglesas na América.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Identificação de aspectos do contexto social, político e econômico das colônias inglesas da América do Norte. ° Identificação de alguns dos principais episódios do processo revolucionário na América do Norte no século XVIII. ° Estabelecimento de relações entre o conflito envolvendo colonos americanos e a Coroa inglesa e a conjuntura política e econômica internacional da época. ° Avaliação crítica em relação às motivações e resultados da Revolução Americana. ° Estabelecimento de relações entre os ideais políticos norte americanos no passado e no presente. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ° Leitura da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e debate com o professor e colegas sobre a inspiração iluminista da Revolução Americana. ° Análise de trechos de filmes que tematizem a Revolução Americana (como <i>Revolution, O patriota</i> etc.), debatendo a ideologia subjacente à representação cinematográfica de episódios do processo revolucionário. ° Encenação de alguns dos principais episódios da Revolução Americana e debate sobre seu significado no contexto geral do processo de emancipação das colônias. ° Pesquisa sobre a Revolução Americana em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Revolução Americana por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ° Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ° Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto revolucionário americano no século XVIII; - identificação de alguns dos principais episódios da Revolução Americana; - identificação de mudanças e permanências nas instituições

			<p>políticas das ex-colônias inglesas na América na passagem do século XVIII ao XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Compreender as conjurações e revoltas contra o domínio colonial no Brasil no século XVIII, com ênfase no estudo da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos principais motivos para as tensões entre colonos e administração colonial no Brasil setecentista. ◦ Identificação das principais revoltas contra o domínio português no Brasil no século XVIII. ◦ Estabelecimento de relações entre a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana e o ideário iluminista. ◦ Explicitação de valores e atitudes a partir do referencial histórico das revoltas contra a exploração colonial no Brasil do século XVIII. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre revoltas no Brasil colonial no século XVIII e elaboração de um mapa conceitual. ◦ Propostas a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer aspectos do contexto político brasileiro no século XVIII; - relacionar os conflitos contra o domínio português na América às transformações sócio-econômicas em nível mundial no século XVIII; - estabelecer relações entre o cenário político brasileiro no passado e no presente. ◦ Análise de trechos de filmes que tematizem as revoltas coloniais no Brasil setecentista (como <i>Tiradentes</i> etc.), debatendo a importância desses conflitos no processo mais amplo de emancipação da nação brasileira. ◦ Leitura e análise de trechos dos Autos da Inconfidência Mineira ou outros documentos da época sobre revoltas contra a Coroa portuguesa e registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Inconfidência Mineira por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto político brasileiro no século XVIII; - identificação de alguns dos principais conflitos nativistas no Brasil no século XVIII; - compreensão da importância dos conflitos contra o domínio português no processo mais amplo de emancipação da nação brasileira. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.

<p>Compreender o processo revolucionário que levou ao fim do Antigo Regime na França no final do século XVIII.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação do contexto social, político e econômico francês na segunda metade do século XIX. ◦ Identificação dos principais episódios da Revolução Francesa. ◦ Identificação das principais transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes do processo revolucionário na França no século XVIII. ◦ Avaliação crítica dos resultados da Revolução Francesa enquanto realização de ideais iluministas. ◦ Socialização de informações acerca da Revolução Francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e debate com o professor e colegas sobre a inspiração iluminista da Revolução Francesa. ◦ Criação de um “fórum” no qual os alunos, divididos em três grupos, debaterão defendendo os interesses da nobreza, clero e burguesia na França do século XVIII. ◦ Análise de trechos de filmes que tematizem a Revolução Francesa (como <i>Danton</i>, <i>Maria Antonieta</i> etc.), debatendo os estereótipos criados a partir de personagens históricos. ◦ Organização de exposições ou seminários a respeito do tema, a partir dos resultados de pesquisa e estudos, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos adquiridos com os demais colegas, alunos de outros anos ou classes, por exemplo. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Revolução Francesa por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto revolucionário francês no século XVIII; - identificação de alguns dos principais episódios da Revolução Francesa; - identificação de mudanças e permanências nas instituições políticas francesas na passagem do século XVIII ao XIX. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Refletir sobre a importância da vinda da Família Real ao Brasil para as transformações sócio-econômicas da época.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de aspectos do contexto europeu por ocasião da vinda da Família Real ao Brasil. ◦ Identificação das transformações econômicas ocorridas a partir da abertura dos portos às nações amigas. ◦ Identificação das transformações sociais e culturais ocorridas no Período Joanino. ◦ Avaliação crítica da relação entre liberalismo e conservadorismo na 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre a vinda da Família Real ao Brasil e elaboração de um mapa conceitual. ◦ Elaboração de uma linha do tempo, marcando o período Joanino e as principais mudanças e permanências no âmbito da política e da economia no Brasil. ◦ Análise de trechos do filme <i>Carlota Joaquina</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a vinda da Família Real ao Brasil por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.

	<p>economia e na política no Brasil nas primeiras décadas do século XIX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre a vinda da Família Real ao Brasil em livros, internet, documentos históricos ou outro suporte e registro escrito dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto político português e brasileiro no início do século XIX; - identificação de algumas das principais transformações sociais e econômicas decorrentes da vinda da Família Real ao Brasil; - compreensão da importância da vinda da Família Real ao Brasil no processo mais amplo de emancipação da nação brasileira. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender o processo de Independência do Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das razões políticas e econômicas que levaram à proclamação da Independência do Brasil. ◦ Identificação das tensões criadas no processo de transição de instituições portuguesas para a consolidação de um Estado nacional brasileiro no século XIX. ◦ Avaliação do significado da Independência do Brasil para a percepção de uma identidade nacional brasileira nos dias atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura e debate com o professor e os colegas de documentos históricos relativos ao processo de Independência do Brasil. ◦ Análise de trechos do filme <i>Independência ou Morte</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens. ◦ Análise de imagens que retratem o período e episódios relacionados à Independência do Brasil com discussão em grupos e registro escrito das conclusões. ◦ Pesquisa sobre a Independência do Brasil em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Independência do Brasil por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto político português e brasileiro na primeira metade do século XIX; - identificação de algumas das principais transformações sociais e

			<p>econômicas decorrentes da proclamação da Independência do Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão da importância da Independência do Brasil no processo de construção e consolidação de um Estado nacional brasileiro. <p>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.</p>
<p>Analisar e refletir sobre a formação de Estados nacionais na América Latina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Contextualização da formação de Estados nacionais na América Latina ao longo do século XIX. ◦ Reconhecimento dos fatores comuns aos diversos processos de independência e consolidação de Estados nacionais na América Latina. ◦ Construção de uma identidade política latino-americana. ◦ Crítica aos aspectos anti-humanistas nos projetos de emancipação política das colônias da Espanha e Portugal na América. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - compreender o processo de formação de alguns dos Estados latino-americanos; - relacionar o processo de independência das colônias de Portugal e Espanha na América ao contexto político e econômico mundial no século XIX. ◦ Leitura e discussão em grupos de documentos históricos relativos ao processo de independência das colônias espanholas na América e análise a partir de problemática definida pelo professor, com registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a História política da América Latina por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos fatores que levaram à formação de estados nacionais na América Latina no século XIX; - estabelecimento de analogias entre a formação do Estado nacional brasileiro e as ex-colônias espanholas na América; - interesse na definição de uma identidade latino-americana a partir de uma perspectiva histórica. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas,

			análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender a Formação do Estado Nacional brasileiro no século XIX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Periodização da História política brasileira no século XIX. ◦ Identificação das principais características e acontecimentos marcantes de cada período da História política do Brasil no século XIX. ◦ Articulação dos conceitos de liberalismo e conservadorismo ao panorama político brasileiro no século XIX. ◦ Reconhecimento e valorização das raízes históricas da identidade nacional brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos principais acontecimentos na história política do Brasil no século XIX. ◦ Divisão da turma em três grupos representando as grandes tendências políticas do período regencial - liberais moderados, liberais exaltados e restauradores - e debate mediado pelo professor no qual cada grupo defenderá suas propostas políticas. ◦ Pesquisa sobre levantes internos no século XIX e registro escrito esclarecendo a relação entre os conflitos e insurreições de cada período e a formação de um Estado nacional brasileiro. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre liberalismo e conservadorismo na política e em outras instâncias sociais por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - apreensão de informações relacionadas à política brasileira no século XIX; - compreensão dos fatores que levaram à formação de um Estado nacional brasileiro no século XIX; - estabelecimento de relações entre a política brasileira no passado e no presente. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.

Referências Curriculares para o 3º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Conhecer e compreender a emergência de conflitos sociais na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de alguns dos principais conflitos e revoltas no Brasil nos séculos XIX e XX. ◦ Construção de explicações sobre as motivações de conflitos e/ou revoltas como a Cabanagem, Balaiada, Canudos, Contestado, Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, confrontos entre ruralistas e seringueiros etc. ◦ Avaliação dos aspectos positivos e negativos dos contextos de conflitos e revoltas na História do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - identificar momentos de conflito na História do Brasil nos séculos XIX e XX; - identificar e discutir criticamente as motivações dos conflitos e revoltas estudados em sala de aula. ◦ Leitura de documentos sobre alguns dos conflitos sociais no Brasil nos séculos XIX e XX, debate em sala de aula e registro escrito dos resultados obtidos. ◦ Escrita coletiva de um texto de cunho literário tematizando um dos conflitos estudados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre contextos de revoltas no Brasil nos séculos XIX e XX. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de episódios de conflito social no Brasil independente; - compreensão das motivações dos agentes históricos envolvidos em situação de conflito; - posicionamento crítico frente a situações de conflitos e revoltas. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
Compreender o conceito de modo de produção como categoria de análise historiográfica.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de Modo de Produção em função do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. ◦ Periodização da História, a partir da caracterização dos modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno. ◦ Crítica às idiossincrasias e aspectos anti-humanistas do sistema capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de letras de músicas (ou outro veículo, como filmes, poemas etc.) de crítica ao sistema capitalista e debate em sala de aula com o professor e os colegas. ◦ Atividades de simulação de situações de confronto entre classes sociais antagônicas 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre relações de classes por meio de conversas a partir da leitura de artigos em jornais e revistas sobre essa questão. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas

		<p>(patrícios e escravos, senhores e servos, capitalistas e trabalhadores assalariados).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escrita de quadrinhas e/ou cordéis tematizando a exploração de classes ao longo da História e recitação em sala de aula. 	<p>atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão do conceito de modo de produção; - identificação das principais características de cada modo de produção; - posicionamento crítico frente à exploração e dominação de classes. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender o processo histórico de formação e consolidação da sociedade capitalista a partir da Revolução Industrial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de fatores para o surto de industrialização verificado em fins do século XVIII e ao longo do XIX, tanto de ordem material (invenção do aço, máquina a vapor, tear mecânico etc.) como humano (taylorismo, disponibilidade de mão-de-obra assalariada etc.). ◦ Compreensão das transformações sociais econômicas decorrentes da Revolução Industrial e seus reflexos no presente. ◦ Crítica aos aspectos anti-humanistas nas relações de trabalho na época da Revolução Industrial. ◦ Utilização de diferentes formas de comunicação oral e escrita acerca da consolidação da sociedade capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que representem situações relativas ao capitalismo selvagem e ao acelerado processo de industrialização, como <i>Germinal</i> ou <i>Oliver Twist</i>. ◦ Análise de documentos e imagens de época, debatendo as condições de vida e de trabalho dos operários no século XIX e na sociedade atual. ◦ Debate em sala de aula acerca Revolução Industrial e registro escrito das principais conclusões. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a organização da atividade industrial no mundo de hoje e em outras épocas da História por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos da conjuntura social e econômica na passagem do século XVIII ao XIX; - identificação de mudanças e permanências nas relações de produção na época da Revolução Industrial;

			<ul style="list-style-type: none"> - empenho em tentar entender as práticas sociais do passado em relação à produção, distribuição e consumo. ◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre as transformações sociais e econômicas decorrentes da Revolução Industrial. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Conhecer e compreender a política imperialista das potências mundiais no século XIX e início do XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de imperialismo como uma política de expansão e domínio territorial. ◦ Identificação de aspectos da política externa de potências mundiais do século XIX e início do XX, como Inglaterra, França, Alemanha, Estados Unidos, Japão, entre outras. ◦ Identificação e compreensão de determinados contextos de domínio imperialista, bem como de conflito, como a Guerra do Bôeres ou a Guerra dos Cipaiois. ◦ Avaliação dos aspectos positivos e política imperialista das potências mundiais do século XIX e início de XX. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de filmes e/ou séries que tematizem contextos de dominação imperialista, como <i>Ghandi</i>, <i>O último imperador</i>, <i>As montanhas da lua</i> etc. ◦ Encenação de situações de conflitos e revoltas entre potências imperialistas e povos dominados. ◦ Escrita de uma poesia de cordel tematizando um contexto de dominação imperialista. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a política imperialista em diferentes épocas da História. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos conceitos de imperialismo e outros relacionados ao tema; - identificação das principais características da política imperialista do século XIX e início do XX; - posicionamento crítico frente aos conflitos de interesses entre potências imperialistas e povos colonizados. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos

<p>Conhecer e compreender a conjuntura política, social e econômica relativa à Crise de 1929.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das razões políticas e econômicas que levaram ao colapso financeiro em 1929 e à crise econômica subsequente. ◦ Compreensão e identificação de aspectos sociais e econômicos da sociedade americana nas décadas de 1920 e 1930, reconhecendo mudanças e permanências. ◦ Avaliação do projeto de recuperação da economia americana na administração de Franklin D. Roosevelt. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Leitura e debate com o professor e os colegas de documentos históricos relativos à crise de 1929. ◦ Análise de trechos do filme <i>Tempos Modernos</i> e debate com o professor e os colegas sobre a conjuntura econômica da época. ◦ Análise de imagens com discussão em grupos e registro escrito dos resultados. ◦ Pesquisa sobre a Crise de 1929 em livros internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados. 	<p>historiográficos etc.</p> <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Crise de 1929 por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos do contexto econômico norte-americano e mundial nas primeiras décadas do século XX; - identificação de algumas das principais transformações sociais e econômicas decorrentes da crise de 1929; - compreensão da relação entre Estado e economia a partir da conjuntura específica da recessão America e do New Deal; - comparação entre a crise de 1929 e outros contextos de crise econômica mundial. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Compreender o contexto histórico das duas Guerras Mundiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e compreensão das tensões internacionais que levaram aos conflitos mundiais na primeira metade do século XX. ◦ Identificação e compreensão de aspectos da Primeira Guerra Mundial. ◦ Identificação e compreensão de aspectos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Análise de trechos de filmes, como <i>Gallipoli</i>, <i>O ovo da serpente</i>, <i>O grande ditador</i>, <i>O resgate do soldado Ryan</i> (ou outros com temática semelhante). 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as Guerras Mundiais. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas

	<p>do Primeiro Pós-Guerra.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e compreensão de aspectos da Segunda Guerra Mundial. ◦ Avaliação crítica dos resultados dos dois conflitos mundiais. ◦ Socialização de informações sobre os conflitos mundiais na primeira metade do século XX. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de uma linha do tempo marcando alguns dos principais acontecimentos mundiais no período entre 1914 e 1945. ◦ Atividades a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - compreender os fatores que levaram à eclosão de dois conflitos mundiais na primeira metade do século XIX; - estabelecer relações entre os posicionamentos ideológicos dos países beligerantes e os desdobramentos dos conflitos. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. 	<p>atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos relacionados à Primeira e Segunda Guerras Mundiais; - compreensão do contexto político e sócio-econômico mundial na primeira metade do século XX; - crítica a ideologias anti-humanistas implicadas no contexto das duas Guerras Mundiais. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Conhecer e compreender o contexto da Revolução Russa e da formação da União Soviética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Cronologia do processo revolucionário que instaurou um regime socialista na Rússia em 1917. ◦ Identificação do papel dos conceitos marxistas no projeto revolucionário bolchevique. ◦ Comparação do contexto social e econômico russo antes e depois da Revolução de 1917. ◦ Reconhecimento da importância da Revolução Russa para a conformação geopolítica mundial no presente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos didáticos sobre o ideário socialista da Revolução Russa e elaboração de mapa conceitual. ◦ Leitura e discussão de trechos de obras jornalísticas e/ou literárias, como <i>Dez dias que abalaram o mundo</i>, <i>A cavalaria vermelha</i> etc., que remetam ao contexto da Revolução Russa. ◦ Atividades a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - adquirir informações sobre aspectos da Revolução Russa; - compreender as transformações sociais e econômicas no Leste Europeu decorrentes da vitória dos bolcheviques no processo revolucionário russo. ◦ Pesquisa em livros, internet ou outro suporte sobre a Revolução Russa e a formação da União Soviética. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de socialismo e a Revolução Russa. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento e compreensão do contexto político Russo na época da Revolução de 1917; - crítica aos aspectos anti-humanistas envolvidos no estabelecimento de um regime socialista na Rússia; - reconhecimento dos valores humanistas que embasaram a

			<p>Revolução Russa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Compreender o contexto político mundial do Pós-Guerra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Contextualização do antagonismo entre EUA e URSS. ◦ Contextualização do processo de descolônização da África e da Ásia. ◦ Contextualização dos conflitos entre árabes e judeus no Oriente Médio. ◦ Reconhecimento da importância das ideologias políticas e religiosas nas relações internacionais na segunda metade do século XX. ◦ Avaliação crítica dos discursos de legitimação de interesses políticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - compreender o contexto da Guerra Fria; - compreender os fatores que levaram ao declínio e fim do neocolonialismo na África e na Ásia; - compreender a questão da Palestina. ◦ Situações que permitam ao aluno relacionar os principais eventos mundiais no período pós-guerra a ideologias políticas e religiosas do mundo contemporâneo. ◦ Leitura individual e em grupos de documentos históricos relativos ao contexto mundial pós-guerra a partir de problemática definida pelo professor, com registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a conjuntura geopolítica mundial na segunda metade do século XX. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - identificação e compreensão da conjuntura política internacional no pós-guerra; - estabelecimento de analogias entre as relações internacionais no passado e no presente; - interesse na compreensão de questões políticas mundiais no presente a partir do estudo da política internacional de décadas passadas. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Refletir criticamente sobre dicotomias existentes entre capitalismo e socialismo no mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Distinção do conceito de capitalismo e socialismo. ◦ Identificação de contextos históricos de economias capitalistas e socialistas. ◦ Posicionamento crítico a partir de uma compreensão histórica dos prós e contras 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de texto didático sobre capitalismo e socialismo e elaboração de mapa conceitual. ◦ Leitura e análise de documentos que tragam informações sobre a política econômica de Estados capitalistas e 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre os sistemas capitalista e socialista por meio de conversas sobre situações do cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da

	<p>de cada sistema econômico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Interação consciente com o meio social e natural em termos de trabalho e consumo. 	<p>socialista com produção escrita e/ou oral dos resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas por meio das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer aspectos do capitalismo e socialismo; - identificar as principais diferenças entre os dois sistemas econômicos; - posicionar-se criticamente em face dos aspectos positivos e negativos do capitalismo e do socialismo em contextos históricos específicos. ◦ Análise de letras de músicas (ou outro veículo, como filmes, poemas etc.) que apresentem críticas ao sistema econômico vigente (como a canção <i>Comida</i>, de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto) e debate em sala de aula com o professor e os colegas, com registro escrito das conclusões. 	<p>participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos conceitos de capitalismo e socialismo; - articulação dos conceitos de capitalismo e socialismo a contextos históricos previamente determinados; - argumentação e justificação das opiniões emitidas acerca dos sistemas econômicos estudados. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Refletir sobre o processo de industrialização e urbanização no Brasil no século XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão dos conceitos de industrialização e urbanização. ◦ Identificação e compreensão de acontecimentos marcantes na História da industrialização no Brasil, como a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, a criação da zona franca de Manaus etc. ◦ Identificação de contextos específicos de urbanização no século XX, com ênfase no processo migratório e de urbanização do Acre a partir da década de 1970. ◦ Identificação e compreensão das transformações sociais advindas do processo de industrialização e urbanização no Brasil no século XX. ◦ Reconhecimento dos aspectos positivos e negativos da política desenvolvimentista no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de texto didático sobre industrialização brasileira e elaboração de mapa conceitual. ◦ Atividade em grupos de análise de imagens de época representando o crescimento das cidades no Brasil no século XX, na qual o aluno deve observar e registrar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - descrição dos elementos da imagem; - identificação dos elementos urbanos aos quais a imagem se refere; - interpretação das ações dos sujeitos sociais presentes nas imagens. ◦ Entrevista com membros da comunidade que viveram em décadas passadas sobre as condições de trabalho no setor industrial e registro escrito dos resultados obtidos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a atividade industrial e o crescimento dos centros urbanos no Brasil. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento do processo de industrialização no Brasil; - identificação e compreensão das relações entre industrialização e urbanização na História do Brasil no século XX. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de

			tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
Analisar e refletir sobre a política desenvolvimentista para a Amazônia e suas implicações para a História recente do Acre.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Contextualização da política desenvolvimentista para a Amazônia implementada pelo regime militar nos anos 1970. ◦ Identificação das principais questões sociais e econômicas do estado do Acre nas últimas décadas do século XX e início do XXI, como a frente agropecuária no Acre, desenvolvimento sustentável, entre outras. ◦ Reconhecimento dos avanços e retrocessos sociais na História recente do Acre. ◦ Construção de uma identidade acreana a partir da análise de contextos específicos, tais como a Revolução Acreana, o Movimento Autonomista ou o Movimento Social de Índios e Seringueiros do Acre. ◦ Engajamento em debates e ações sociais de promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável na região amazônica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> - compreender o contexto histórico acreano por ocasião da implementação de políticas desenvolvimentistas para a Amazônia; - relacionar causas e consequências sociais, políticas, econômicas e culturais da política desenvolvimentista para a História recente do estado do Acre. ◦ Leitura individual e em grupos de documentos históricos relativos às políticas ambientais para a Amazônia e o Acre em particular. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a História recente do Acre. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos fatores que levaram a políticas desenvolvimentistas para a Amazônia; - identificação de mudanças e permanências na sociedade e economia do Acre nas últimas décadas; - interesse na participação em debates sobre questões de política ambiental para a Amazônia. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
Conhecer, compreender e criticar os contextos de exploração e extermínio de povos e culturas indígenas no Acre.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de contextos de conflito entre indígenas e não-indígenas como resultado da exploração de recursos naturais no Acre. ◦ Identificação de contextos de associação entre diferentes povos que habitam a floresta (indígenas, seringueiros etc.) ◦ Construção de explicações sobre a situação das sociedades indígenas no Acre no contexto de expansão do capitalismo 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - identificar momentos de conflito entre indígenas e não indígenas na História dos povos nativos que habitam o território acreano; - relacionar os conflitos envolvendo a 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre episódios de exploração e conflito entre indígenas e não indígenas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas

	<p>mundial: assimilação e resistência em relação aos padrões culturais de etnias dominantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e atitude contrária a situações de violência tanto física como simbólica contra etnias indígenas. ◦ Participação em ações de protesto contra situações de violação de direitos dos povos indígenas no Acre. 	<p>exploração de recursos naturais das terras indígenas ao contexto do capitalismo mundial nos séculos XIX e XX;</p> <ul style="list-style-type: none"> - posicionar-se criticamente frente a situações de conflito e/ou exploração relacionadas à violação de direitos dos povos indígenas. ◦ Leitura de documentos da FUNAI e de textos sobre o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) seguida de debate com o professor e os colegas identificando pontos positivos e negativos da política indigenista do governo na História do Brasil. ◦ Escrita coletiva de uma carta à FUNAI listando alguns dos principais problemas dos povos indígenas identificados nos debates em sala de aula e solicitação de informações quanto às medidas que o governo brasileiro está tomando atualmente para solucioná-los. 	<p>atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de episódios de violação dos direitos de etnias indígenas; - compreensão da exploração e extermínio dos povos indígenas do Acre no contexto do capitalismo mundial nos séculos XIX e XX; - posicionamento crítico frente a situações de exploração dos povos indígenas. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc., similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.
<p>Compreender o processo de globalização da economia em uma perspectiva histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão coletiva sobre conceito de Globalização. ◦ Compreensão do processo de mundialização da economia no contexto da nova ordem mundial e fortalecimento de uma ideologia neoliberal. ◦ Reconhecimento de aspectos positivos e negativos da globalização. ◦ Participação consciente em atividades de trabalho e consumo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. ◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer e compreender fatos relacionados ao processo de globalização da economia; - conhecer e compreender aspectos da globalização em relação a outros momentos na história da formação do capitalismo; - identificar consequências sociais da mundialização da economia; - relacionar aspectos do passado e do presente no estudo da economia mundial contemporânea. ◦ Pesquisa sobre globalização, identificando seus pressupostos ideológicos e suas 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a economia globalizada por meio de leitura e debate de artigos de jornais e revistas. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento das características gerais do processo de globalização da economia; - domínio de diferentes conceitos relacionados ao contexto econômico mundial contemporâneo;

		<p>consequências sociais e ambientais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de jornais e revistas identificando a situação da economia mundial na atualidade, debate em sala de aula sobre as leituras realizadas e produção de texto sintetizando as principais ideias debatidas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - discernimento quanto às ideologias que embasam e/ou se opõe à globalização e avaliação crítica dos resultados da mundialização da economia. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Refletir sobre os efeitos da globalização na economia brasileira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de fases na história econômica do Brasil contemporâneo. ◦ Identificação e compreensão de aspectos da economia brasileira contemporânea. ◦ Reconhecimento e valorização dos papéis sociais envolvidos nas relações de produção e consumo de bens e serviços na sociedade brasileira contemporânea. ◦ Inserção em atividades de produção e consumo, tendo em vista questões como responsabilidade social e sustentabilidade. ◦ Compreensão de questões relacionadas a sustentabilidade e responsabilidade social na História recente do Acre. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de texto didático sobre a conjuntura econômica do Brasil contemporâneo. ◦ Atividade em grupos de análise de imagens de época representando a participação de brasileiros em atividades de produção e consumo, na qual o aluno deve observar e registrar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - descrição dos bens e/ou serviços comercializados; - identificação dos tipos de trabalho envolvido na atividade (formal/informal, manual/intelectual etc.); - interpretação das atividades numa perspectiva histórica, identificando mudanças e permanências nas relações de trabalho e consumo no Brasil e relacionando-as ao panorama econômico mundial. ◦ Entrevista de pessoas da comunidade envolvidas com a produção e distribuição de bens e/ou serviços, com ênfase àquelas que envolvam economias de outros países e registro escrito dos resultados obtidos. ◦ Pesquisa em enciclopédias, livros, jornais, revistas ou outro suporte sobre o impacto da globalização na economia brasileira e registro escrito dos resultados obtidos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o panorama econômico brasileiro atual. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento de aspectos da economia brasileira; - identificação de práticas de trabalho e consumo na sociedade brasileira; - crítica a aspectos anti-humanistas da política econômica brasileira contemporânea. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.

<p>Refletir sobre a relação entre cultura e tecnologia no mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão sobre a influência da informática e da mídia para o mundo contemporâneo.. ◦ Identificação de contextos no mundo contemporâneo nos quais o desenvolvimento tecnológico se articula com manifestações culturais. ◦ Posicionamento crítico a partir de uma compreensão histórica do desenvolvimento tecnológico. ◦ Interação consciente com a tecnologia de comunicações. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de texto didático sobre tecnologia e elaboração de mapa conceitual. ◦ Leitura e análise de documentos que tragam informações sobre as transformações culturais no mundo contemporâneo e as novas tecnologias de informação. ◦ Atividades por meio das quais o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - conhecer aspectos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo; - identificar relações entre tecnologia e práticas culturais ao longo das últimas décadas, identificando mudanças e permanências; - posicionar-se criticamente em face dos aspectos positivos e negativos da tecnologia de comunicação. ◦ Análise de sites de relacionamento na internet, com debate sobre o impacto da tecnologia de comunicação para as relações sociais e formação de grupos e registro escrito dos resultados obtidos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre tecnologias de informação por meio de conversas sobre situações do cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos conceitos de informática e mídia; - articulação dos conceitos estudados à conjuntura social e cultural contemporânea; - argumentação e justificação das opiniões emitidas acerca da relação entre tecnologia e cultura contemporânea. ◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
---	---	---	---

Sugestões de materiais de apoio

SITES:

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

VANGELISTA, C. Formas de fabulação na construção do passado: história e memória em torno da brasilidade. Disponível em: <http://www.unicamp.br/siarq/sbh/Vangelista_Chara-Historia_Memoria_Brasilidade.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2007.

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

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

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

GT de Ensino de História da Anped. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/gtensinoanpu>, acesso em 16/01/2010.

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

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

Páginas em que documentos históricos podem ser acessados:

Museu do Vaticano: http://mv.vatican.va/2_IT/pages/CSN/CSN_Main.html

Museu do Louvre: www.louvre.fr

Museu Histórico Nacional: www.museuhistoriconacional.com.br

Cinemateca brasileira: www.cinemateca.com.br

Centro de Pesquisa e Documentação em História da Fundação Getúlio Vargas: www.fgv.br/cpdoc

Laboratório do Tempo Presente da UFRJ: www.ifcs.ufrj.br/tempo/

Portal de História Contemporânea (especializado em I e II Guerras Mundiais): www.portaldehistoria.web.pt/historia_contemporanea.htm

LIVROS:

Romances históricos:

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

CARVALHO NETO, Paulo de. *Meu Tio Atahualpa*. Editora Rocco. Romance histórico sobre os índios de língua quíchua do Equador.

REED, John. *Dez dias que abalaram o mundo*. Porto Alegre : Editora L&PM, 2002.

TOLSTOI, Liev. *Guerra e paz*. São Paulo : Companhia das Letras, 2008.

DUMAS, Alexandre. *Os três mosqueteiros*. São Paulo : Larousse/Escala, 2005.

SCOTT, Walter. *Ivanhoé*. São Paulo : Madras, 2003.

VERISSIMO, Érico. *O tempo e o vento*. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Márcio. *Galvez, Imperador do Acre*. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1977.

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

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

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

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

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

FILMES:

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

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

A casa das sete mulheres (minissérie televisiva), Brasil, 2003. Na série o cotidiano de uma família conservadora é abalada pela Revolução Farroupilha.

Adeus Lênin, Alemanha, 2003. O filme trata do impacto da reunificação para uma família que morava na Alemanha Oriental.

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

A lista de Schindler, EUA, 1993. O filme resgata a memória de um personagem ambíguo, que salvou inúmeros judeus da perseguição nazista.

A missão, Inglaterra, 1986. Reconstituição do dia a dia das missões jesuítas no período colonial e as relações conflituosas com a política das metrópoles européias.

Amistad, EUA, 1997. Filme sobre escravos negros trazidos ilegalmente para território americano e seu empenho em voltar para a África.

A muralha, Brasil, 2000. Baseado num romance, a série se baseia no desbravamento do território brasileiro no período colonial.

A Ponte do Rio Kwai, EUA/Inglaterra, 1957. Tematiza formas de resistência de prisioneiros americanos nas mãos de japoneses durante a Segunda Guerra Mundial.

A rainha Margot, França/ Itália/Alemanha, 1994. A história dos últimos anos da Casa de Valois na França e dos conflitos entre católicos e protestantes, inclusive a famosa “Noite de São Bartolomeu”.

A revolução dos bichos, EUA, 1999. Baseado no famoso livro de George Orwell, o filme apresenta uma paródia dos principais personagens e eventos da Revolução Russa.

Arquitetura da destruição, Suécia, 1989. Documentário sobre o uso da arte como propaganda pelo regime nazista na Alemanha.

A vida é bela, Itália, 1997. Num misto de comédia e drama o filme apresenta o dia a dia de judeus num campo de concentração.

Aguirre, a cólera dos deuses, Alemanha, 1972. Inspirando-se na expedição de conquistadores espanhóis, o filme explora o lado psicológico de pessoas vivendo situações-limite.

Amazônia, de Galvez a Chico Mendes (minissérie televisiva), Brasil, 2007. Os episódios da série retratam momentos da História do Acre, desde os conflitos em que o território ainda pertencia à Bolívia, até os movimentos de seringueiros e indígenas em prol da preservação de seu modo de vida.

As torres gêmeas, EUA, 2006. Explora a ação dos bombeiros de Nova York por ocasião do ataque terrorista de 11 de setembro de 2001.

Caramuru, a invenção do Brasil, Brasil, 2001. Comédia baseada na vida de Diogo Álvares Correia, também conhecido como Caramuru, náufrago português que vivia entre os indígenas e facilitou o contato com missionários e administradores da metrópole.

Carlota Joaquina, princesa do Brasil, Brasil, 1995. O filme trata da vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, com ênfase na personalidade de Carlota Joaquina, esposa de Dom João VI.

Como era gostoso meu francês, Brasil, 1970. O filme narra a aventura de um francês que é feito prisioneiro dos tupinambás e do confronto de culturas resultante.

Dança com lobos, EUA, 1990. O filme trata dos conflitos entre indígenas e colonizadores na América do Norte na região das grandes planícies.

Danton, o processo da Revolução, França/Polônia/Alemanha, 1983. O contexto político da Revolução Francesa, especialmente no período do Terror, é representado a partir de um dos personagens mais representativos da época.

Dr. Fantástico, Inglaterra, 1964. Durante a Guerra Fria a possibilidade de um holocausto nuclear poderia depender de eventos fortuitos, como esse filme explora.

El Cid, Itália/EUA, 1961. O filme apresenta o contexto de confronto entre cristãos e mouros na Península Ibérica no século XI.

Ghandi, Inglaterra/Índia, 1982. Com belos cenários esse filme retrata a trajetória do líder pacifista Mahatma Ghandi pela independência da Índia do domínio britânico.

Giordano Bruno, França, 1973. História de um dos maiores pensadores do século XVI e um dos principais precursores da ciência moderna.

Gladiador, EUA/Inglaterra, 2000. Embora crivado de situações anacrônicas, o filme serve de excelente ponto de partida para o debate em sala de aula sobre aspectos da sociedade romana antiga.

Guerra de Canudos, Brasil, 1997. O filme tem como tema o conflito entre o movimento liderado por Antonio Conselheiro no interior da Bahia e o exército brasileiro no final do século XIX.

Império do Sol, EUA, 1987. O filme apresenta o contexto asiático na Segunda Guerra Mundial a partir do ponto de vista de um menino que se perde dos pais.

Independência ou morte, Brasil, 1972. Filme que retrata o contexto da época da independência do Brasil com ênfase à figura de Dom Pedro I.

Jesus de Nazaré, Itália/Inglaterra, 1977. Filme que apresenta uma série de eventos relacionados à vida de Jesus Cristo e de sua pregação na Palestina no século I.

Lutero, EUA, 2003. Biografia do líder reformador que rompeu com a Igreja Católica no século XVI e deu início ao protestantismo.

Mad Maria (minissérie televisiva), Brasil, 2007. Com um conteúdo diretamente ligado à História do Acre, a minissérie apresenta o contexto da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, executada em grande parte para atender interesses políticos nas relações entre Brasil e Bolívia.

Maria Antonieta, EUA/França/Japão, 2006. A conhecida imperatriz é apresentada nesse filme de maneira um tanto anacrônica, mas, por isso mesmo, extremamente interessante.

O encouraçado Potemkin, União Soviética, 1925. Filme baseado numa revolta de marinheiros na Rússia em 1905 e um dos grandes marcos do cinema sobre revoltas populares.

O grande ditador, EUA, 1940. Filme clássico de Charles Chaplin, parodiando o líder nazista alemão Adolf Hitler.

O incrível exército de Brancaleone, Itália, 1965. De forma satírica, o filme retrata os costumes da cavalaria medieval com forte inspiração quixoteana.

Olga, Brasil, 2003. Retrata a trajetória de vida de Olga Benário, mulher de Luís Carlos Prestes, alemã e judia que foi entregue aos nazistas e enviada a um campo de concentração.

O nome da rosa, França/Itália/Alemanha, 1986. Num mosteiro medieval uma série de pessoas começam a morrer de forma misteriosa: uma história de detetive ambientada num cenário medieval.

O que é isso, companheiro?, Brasil, 1997. Baseado num livro de Fernando Gabeira, o filme conta a história do seqüestro de um embaixador americano por militantes de esquerda que lutavam contra a ditadura no Brasil.

O ovo da serpente, EUA/Alemanha, 1977. Tendo como tema a República de Weimar o filme explora as condições sociais que tornaram possível a ascensão do nazismo na Alemanha.

O patriota, EUA, 2000. Representação de tom ufanista do contexto da revolução Americana nas colônias do sul.

O Poder de um Jovem, EUA/Austrália/França, 1992. O filme coloca em evidência as situações de injustiça ocasionadas pelo regime de Apartheid na África do sul.

O sétimo selo, Suécia, 1957. O filme explora o medo do apocalipse na mentalidade religiosa da Idade Média.

Reds, EUA, 1981. Filme sobre as experiências de um jornalista americano na Rússia por ocasião da Revolução que derrubou o Czar e instaurou um regime socialista no país.

Roma (série de televisão), EUA/Inglaterra/Itália. Série que apresenta os anos finais da República romana e o início do Império com a ascensão de Otávio Augusto.

Tempos modernos, EUA, 1936. Clássico de Charles Chaplin, explora as mudanças sociais decorrentes da industrialização.

The Tudors, Irlanda/Canadá/EUA/Inglaterra, 2007-09. Série televisiva sobre a vida de Henrique VII da Inglaterra.

Tiradentes, Brasil, 1999. Filme sobre a biografia do mais conhecido dos inconfidentes.

Tróia, EUA, 2004. Filme baseado na obra de Homero, com rica reconstituição de cenários e figurinos da Grécia antiga.

Bibliografia

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

HISTÓRIA

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias: referências curriculares**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O livro didático não é mais aquele. **Nossa história**, São Paulo, n. 2, v. 1, dez. 2003. p. 52-54.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível na internet: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>, acessado em 19/06/2009.

CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história: décadas de 1980 e 1990**. Recife/PE, 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Edusp, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 59-60.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru : Edusc, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

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

LOPES, Alice Ribeiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antonio. **Didática e avaliação no Ensino de História**. Curitiba : Editora IBPEX, 2008.

NIKITIUK, Sonia M. Leite. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 31-42.

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

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

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

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

VASCONCELOS, José A. Pluralidade Cultural: desafio à Educação no Brasil. **Revista Profissão Mestre**. Disponível em: http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?s=501&vm_idmat=662.