

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Giselda Maria Valles

**O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São
Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Giselda Maria Valles

**O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São
Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

À Gilda Squizato Valles, minha mãe

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Dr. Mauro Castilho Gonçalves, pela orientação precisa, pela presteza nas devolutivas e pela paciência, que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Professora Dra. Circe Bittencourt e ao Professor Dr. Kazumi Munakata, pelas aulas e discussões estimulantes que possibilitaram dentre muitas outras coisas as reflexões que repercutiram no desenvolvimento desta dissertação.

Ao Professor Dr. João do Prado Ferraz Carvalho pela atenção e sugestões apresentadas na qualificação.

Aos amigos e companheiros que participaram comigo neste percurso e contribuíram para tornar este momento possível.

VALLES, Giselda Maria. 2012. O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada em 2008, a fim de verificar as continuidades e rupturas deste ensino, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a proposta. A partir das proposições trazidas pelos campos de pesquisa História das Disciplinas Escolares e Teoria Crítica do Currículo, pretende-se inserir a proposta em seu contexto histórico de origem, destacando os conflitos que envolvem a “seleção cultural” dos conteúdos escolares e seu significado para o Ensino de História. Como procedimento de pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo, tendo como objeto e fonte de análise o material produzido pela Secretaria da Educação na forma dos Cadernos do Professor e do Aluno para a disciplina de História.

Palavras Chave: Políticas Educacionais; Currículo; Ensino de História; Material Didático.

VALLES, Giselda Maria. 2012. The Teaching History in the Curriculum Proposal of the State of São Paulo (2008-2010): ruptures and continuities. Dissertation (Master's degree in Education). São Paulo: Program Post-Graduate Studies in Education: History, Politics, Society – Pontifical University Catholic of São Paulo. Advisor: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

ABSTRACT

This research's theme is The Teaching History in the Curriculum Proposal of the State of São Paulo, established in 2008 to verify the teaching's continuities and ruptures, as well as theoretical and methodological assumptions that underlie the proposal. From the propositions brought by the research fields of School Subjects History and Theory Critique of Curriculum, is intended to insert in their proposal in its original historical context, highlighting the conflicts involving cultural selection of educational contents and its meaning for teaching of History. As a research procedure, we chose content analyze, with the object and analyze the source material produced by the Department of Education in the form of Reports Teacher and Student for the History discipline.

Keywords: Educational Policies, Curriculum, Teaching History, Teaching Materials.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: O Ensino de História: Uma Disciplina Escolar	17
1.1 As Origens da História como Disciplina Escolar	21
1.2 Que História Ensinar?	23
1.3 O Ensino de História na Legislação Atual	26
CAPÍTULO 2: Currículo: uma tradição inventada.....	29
2.1 Currículo como Área Contestada: Contribuições teóricas	29
2.2 Paradigmas e ações da Secretaria de Educação de São Paulo (2007-2010).....	31
CAPÍTULO 3: Formas, Conteúdos e Métodos do Ensino de História.....	36
3.1 Descrição dos Cadernos e Caracterização das Situações de Aprendizagem.....	36
3.2 Procedimentos de Análise dos Cadernos.....	41
3.3 As Imagens nas Situações de Aprendizagem	50
3.4 A temática indígena nos Cadernos do “São Paulo faz Escola”	70
3.5 A Seção Você Aprendeu?	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
FONTES	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE: Quadros síntese das <i>Situações de Aprendizagem</i>.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - “Saber fazer”	44
Quadro 2 - Imagem como centro das <i>Situações de Aprendizagem</i>	52
Quadro 3 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : A Revolta dos Malês	54
Quadro 4 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	56
Quadro 5 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo	59
Quadro 6 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : O Processo de Abolição da Escravidão	64
Quadro 7 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : a Proclamação da República, de Benedito Calixto	66
Quadro 8 - Temática indígena no <i>Caderno do Professor</i>	73
Quadro 9 - Síntese da <i>Situação de Aprendizagem</i> : Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena	75
Quadro 10 - Síntese de <i>Situação de aprendizagem</i> : Encontro entre culturas	81
Quadro 11 - 5ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação	87
Quadro 12 - 6ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação	89
Quadro 13 - 7ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação	90
Quadro 14 - 8ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de documento.....	48
Figura 2 - Ilustração/ornamento: A Revolta dos Malês.....	53
Figura 3 - Ilustração/ornamento: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	55
Figura 4 - Exercícios: O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo	58
Figura 5 - Exercícios: O Processo de Abolição da Escravidão	63
Figura 6 - Eixo da <i>Situação de Aprendizagem</i> : A Proclamação da República de Benedito Calixto	65

SIGLAS UTILIZADAS

ANPUH- Associação Nacional de História

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE/SP - Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar o Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada a partir de 2008. A proposta uniformizou o currículo da rede estadual paulista. Essa uniformização, de acordo com a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), teve como meta “*a melhoria na qualidade da aprendizagem*”.

O tema desta pesquisa fundamenta-se nas relações entre a história das disciplinas escolares e os estudos curriculares, considerando que estes campos permitem situar o objeto em seu contexto histórico em suas rupturas e continuidades, bem como compreender como se produz o conhecimento histórico escolar.

Silva (in GOODSON, 1998, p. 8) afirma que a análise histórica do currículo permite vê-lo não como resultado um processo necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, pois:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como, interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

De acordo com Martins (2000) para compreendermos as propostas curriculares é necessário analisar sua estrutura, o formato, os códigos que utiliza, bem como o contexto de sua formulação, neste sentido:

A transformação do currículo em documento histórico, que favorece ao entendimento de parte da mentalidade educacional de um país, permite-nos visualizar sua ‘não-neutralidade’, bem como compreendê-lo como uma seleção de

conhecimentos possível, desmistificando-o e destituindo-o da função de solucionar todos os problemas da educação (p. 140).

Esta pesquisa parte dessas considerações que permitem contextualizar a proposta curricular da SEE/SP, seus códigos, seu processo de “fabricação”, bem como, seu caráter “oficial”, isto é, seu poder de legitimar uma forma de conhecimento escolar (BITTENCOURT, 1998).

Moreira (1997) ao analisar a influência de César Coll na elaboração das reformas curriculares realizadas nos anos 90 do século XX no Brasil, identifica nesse autor, uma “teoria curricular” que a partir da “versão construtivista de como aprender”, discute o “como fazer” e secundariza a discussão do que “se deve aprender” (p. 100). Neste sentido, de acordo, com Moreira, Coll elabora um “desenho curricular” que supõe traduzir princípios, em normas de ação úteis e eficazes orientadoras do trabalho docente e,

Ao oferecer informações concretas ao professorado, o desenho curricular é visto como contribuindo para melhorar a qualidade da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a qualidade do ensino é compreendida como a capacidade dos sistemas educativos para planificar, aplicar e avaliar um currículo [...] (p. 97).

A fonte e objeto desta investigação é o material didático produzido pela Secretaria da Educação de São Paulo, considerado como base para a implantação do currículo: o *Caderno do Professor* que contém procedimentos e indicação de conteúdos considerados “significativos”, organizados a partir de “sequências didáticas”; e o *Caderno do Aluno* que não contém conteúdos explícitos e são estruturados para a execução das “sequências didáticas”. Outros documentos são considerados relevantes por sua articulação com o currículo: o documento base denominado Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pois traz os princípios desta proposta; os vídeos produzidos para sua apresentação.

Esse conjunto de documentos permite que se compreenda o currículo em suas características gerais e específicas. Considera-se também importante a documentação

produzida no âmbito do questionamento da Proposta, particularmente aqueles relacionados com o Ensino de História.

Os materiais didáticos aqui analisados inscrevem-se nesse “desenho curricular” caracterizado por Moreira. Investigar como o ensino de História foi construído a partir desses “paradigmas” é o objetivo desta análise.

Por outro lado, é a partir da perspectiva colocada pela história das disciplinas escolares, que pode-se estabelecer parâmetros que permitam apreender:

[...] um movimento histórico na definição dos conteúdos escolares. Esse movimento inclui conflitos, lutas, pelo espaço de definição da forma e dos saberes que constituem esse conteúdo disciplinar (MARTINS, 2000, p. 15).

Nesse sentido, o primeiro capítulo examina o ensino de História no campo de pesquisa das disciplinas escolares, partindo do pressuposto que este ensino deve ser visto de uma perspectiva histórica, que os conteúdos e métodos desta disciplina são frutos de uma seleção e não um conjunto “neutro de conhecimentos”, e que esta seleção envolve e envolve conflitos na definição de qual História deve ser ensinada.

Goodson, estudioso do currículo e das disciplinas escolares, usa o exemplo do ensino escolar de música para confirmar a necessidade de se considerar quais os parâmetros em que se baseiam o que foi definido como ensino escolar e os conflitos que envolvem tais definições. Segundo este autor, em seus estudos sobre a elaboração do currículo musical das escolas inglesas, a teoria curricular definiu, não sem conflitos, a música erudita como aquela que deveria ser ensinada nas escolas, em detrimento da música popular, assim para Goodson (1998):

Temos *insights* de um conflito não somente sobre os aspectos intrínsecos do currículo, mas também sobre seus objetivos e potencialidades. Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em

sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de currículo? (p. 25).

A História como disciplina escolar esteve por diversas vezes envolta em conflitos na definição de seus conteúdos e métodos, conforme apontam as pesquisas sobre a história da disciplina. Aqui se destacou dois momentos da história do ensino de História, a partir das pesquisas já realizadas sobre o assunto, com o intuito de contextualizar este ensino na atualidade.

O primeiro momento trata da gênese desta disciplina a partir dos estudos de Bittencourt (1993), Gasparello (2004) e Nadai (1993). Estes estudos apontam de um lado os conflitos que se estabeleceram na instituição desta disciplina, e de outro permitem que se compreenda, por exemplo, qual a origem desta organização cronológica e eurocêntrica ainda presente na seleção e organização dos conteúdos do ensino de História. Seleção e organização na qual a Proposta atual para o ensino de História é tributária.

O segundo momento abordado aqui, diz respeito aos embates travados na década de 70 e, sobretudo, na década de 80 do século XX, o qual envolveu diferentes sujeitos, momento em que foram debatidos métodos, conteúdos, produção de conhecimento, livros didáticos, relação entre ensino e pesquisa e o próprio papel da escola e seu lugar na sociedade e na produção dos saberes escolares. As discussões acabaram por influenciar pesquisas e propostas curriculares, algumas delas abordadas neste trabalho. Ainda, nesta parte do texto, destacou-se a legislação referente ao ensino de História e sua relação com as questões atuais.

O segundo capítulo faz uma avaliação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em suas características gerais, procurando de um lado inseri-la nas discussões levantadas pelo campo de estudos curriculares críticos a fim de caracterizar o currículo como uma “área contestada”; de outro, inscrevê-la no conjunto de medidas da política educacional do governo do Estado (2006-2010) na qual a unificação curricular e sua consecução através do *Programa São Paulo Faz Escola*, apresentam-se como parte dessas medidas.

Por fim, o terceiro capítulo identifica e analisa as características internas do material didático selecionado. Optou-se pelos *Cadernos do Professor e do Aluno* dirigidos ao Ensino Fundamental – Ciclo II. A opção se justifica por entendermos que esse nível de ensino não sofreu diretamente os “constrangimentos” da organização dos conteúdos colocados pelos exames vestibulares, estando mais suscetível às mudanças na organização dos conteúdos e metodologias da referida disciplina, desde a instituição do currículo baseado em eixos temáticos no estado de São Paulo em 1992, até a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

A Proposta Curricular implantada em 2008 rompe com a proposta de organização por eixos temáticos, e instaura o ensino de História baseado na cronologia linear para os dois níveis de ensino. Investigar o Ensino Fundamental – Ciclo II permitiu a identificação das continuidades e rupturas no ensino de História sem o “freio das evoluções imposto pelos exames” (Chervel, 1990).

Para análise dos *Cadernos* considerou-se as indicações de Laville e Dione (1999), sobre os procedimentos caracterizados como “análise de conteúdo”. A partir da leitura dos materiais, foram identificados os diversos elementos neles contidos: textos, imagens, procedimentos metodológicos, estratégia, avaliação; criando um conjunto de quadros que permitiram o estabelecimento das categorias de análise a fim de examinar formas, conteúdos e metodologias usadas no ensino da disciplina.

Por último, cabe informar que os *Cadernos* examinados são de 2009 e 2010. A nomenclatura atual correspondente às séries seria do 6º ano ao 9º ano, contudo, os *Cadernos* inserem-se nesse momento de transição e trazem nomenclaturas diferentes em cada ano. A fim de padronizar para efeito de exposição, optou-se por manter a nomenclatura de 2009, ou seja, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Observa-se também que a partir de 2010 os *Cadernos do Aluno* já não fazem mais referências ao ano vigente a que estão destinados para uso, portanto, quando citados aparecem sem data (s/d).

CAPÍTULO 1: O Ensino de História: Uma Disciplina Escolar

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo encontra-se a seguinte apresentação para a disciplina de História, dirigida aos professores da área:

Para que serve a História?

É impossível saber quem fez essa pergunta pela primeira vez ou precisar a época exata - muito antiga, certamente - em que ela começou a ser feita. Considerando que nenhuma resposta foi satisfatória, a resposta a ela poderia ser simplesmente: a História é necessária por ser uma das mais importantes expressões da humanidade, como é a Música, por exemplo. Tanto História como a Música parecem disciplinas sem utilidade, porém basta imaginar um mundo em que elas não existissem para perceber sua importância (SÃO PAULO, Proposta Curricular, História, 2008, p. 41).

A criação de um campo de pesquisa designado como história das disciplinas escolares permite que se aborde a afirmação acima citada com certa desconfiança epistemológica, pois a História como saber erudito e como saber escolar remonta ao século XIX¹, e seus saberes acadêmicos ou escolares já *serviram* a diversos interesses assim como os programas curriculares que a propunham².

A questão do que é uma disciplina escolar e sua relação com os saberes escolarizados encontra-se no cerne das pesquisas desenvolvidas nesta área de estudo e tem permitido identificar os conteúdos escolares em seu contexto histórico.

¹ De acordo com Furet (s/d, p. 133) o que faz que a História seja no final do século XIX, na França, “uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo ao mesmo tempo cronológico e espacial”.

² Segundo Bittencourt, (2004, p. 61) nos planos de estudos propostos em 1827, os professores das escolas elementares deveriam utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, “a construção do Império e a História do Brasil”. Desta forma e de acordo com a autora, “o ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes”.

Chervel (1990), um dos precursores dos estudos sobre as disciplinas escolares afirma a necessidade da história do ensino incorporar os estudos históricos dos conteúdos do ensino. A fim de identificar a gênese das disciplinas escolares, o autor recupera a origem da palavra disciplina, tal qual a designamos hoje. Segundo o autor, o termo disciplina e a expressão disciplina escolar designam até o final do século XIX não mais que a vigilância dos estabelecimentos, isto é, relaciona-se à repressão das condutas dos alunos. Ainda no século XIX, quando começa a “crise dos estudos clássicos” a palavra disciplina surge ligada à “ginástica intelectual” em contraposição ao método de inculcação, predominante neste tipo de ensino. O termo disciplina escolar tal qual hoje é utilizado, como conteúdos de ensino, pode ser encontrado no início do século XX e embora a partir desse momento designe “uma simples rubrica que classifica as matérias de ensino”, não perdeu o seu sentido original, e para Chervel (1990):

Uma ‘disciplina’ é, igualmente para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (p. 180).

Bittencourt (2003) situa o crescimento das pesquisas nesse campo nas décadas de 70 e 80 do século XX, articuladas aos processos de transformações curriculares ocorridas neste período e aos questionamentos do papel da escola e seu lugar na produção do saber. Segundo a autora, neste contexto, as disciplinas escolares tornam-se objeto de pesquisas em diversos países e possuem em comum:

[...] a preocupação de identificar a gênese e os momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização (p. 15).

As pesquisas sobre as disciplinas escolares têm permitido de um lado, apreender a historicidade da escola, de suas finalidades educativas e de outro compreender não somente a gênese das disciplinas, mas também:

[...] complexificar a noção de tempo, na medida em que o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época (SOUZA & GALVÃO, 2005, p. 393).

Desta forma, os marcos estabelecidos por este campo de pesquisa permite identificar na apresentação para a disciplina de História acima citada uma concepção de ensino destituída de caráter temporal, como se os saberes escolares relativos ao conhecimento histórico fossem eternos e não produto de uma seleção cultural construídos historicamente. Para Forquim (1992), esse campo permite justamente obter informações acerca desta seleção cultural existente na escola, identificando o que em determinada época é concebido como o que deve ser ensinado.

Por outro lado, de acordo com Chervel (1990), é característica de toda disciplina escolar a presença de quatro componentes: as finalidades ou objetivos, os conteúdos explícitos, os métodos pedagógicos e os processos de avaliação, sendo que as finalidades instrucionais, isto é, relativas aos conteúdos de cada disciplina, se inserem nas finalidades educativas mais gerais. Os conteúdos explícitos são seu eixo central, os exercícios são sua “contrapartida indispensável”. O autor aponta que tal interpretação se opõe a uma longa tradição que se baseia num corte estrito entre instrução de um lado, considerada como conteúdo e pedagogia de outro, considerada apenas a forma de transmissão desse conteúdo, pois para o autor, as disciplinas escolares não se reduzem à metodologia e a pedagogia “não é um lubrificante encarregado de lubrificar os mecanismos que fazem girar a máquina”. De acordo com Chervel, os métodos de ensino de uma disciplina são inerentes à ela, e não vem de fora; assim como seu aspecto constitutivo, sua finalidade, não é necessariamente a mesma das ciências de referências (p. 181).

Neste sentido, o autor questiona, a partir de suas pesquisas sobre a gramática escolar francesa, a ideia de que as disciplinas escolares são uma “vulgarização” do conhecimento produzido em outro lugar, impostos pela sociedade e pela cultura: “Longe de ligar a história da ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma descrição específica” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Segundo Bittencourt (2003), a concepção de que a disciplina escolar é uma produção coletiva das instituições de ensino significa:

[...] que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor transpor conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos. A escola, por outro lado, também é concebida diferentemente: ou como lugar privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou instituições que, mesmo possuindo vários agentes no seu interior, não possui autonomia suficiente para criação constituindo-se em um espaço privilegiado de reprodução (política, ideologia, acadêmica) e o sucesso da escola depende de sua capacidade de melhor adaptar o conhecimento produzido fora dela (p. 30).

A perspectiva colocada a partir da história das disciplinas escolares permite, portanto, que se considere: que a seleção de conteúdos não é algo “natural”; que as disciplinas escolares não são óbvias, possuem uma gênese e seus saberes relacionam-se tanto com os objetivos instrucionais quanto com as finalidades educacionais; que conteúdos e métodos articulam-se intrinsecamente, e as instituições escolares não são apenas espaço e reprodução de saberes que vem de fora, e devem ser analisadas em seu contexto histórico.

Para Gasparello (2007) a produção mais recente no campo da história da educação possibilitou a configuração de uma história da educação escolar, em linhas de pesquisa que associam a história do currículo e a história das disciplinas escolares e de acordo com a autora:

Nessas abordagens, a perspectiva predominante é a de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção cultural e social. Um processo que por ser histórico, tem o caráter dinâmico e complexo das relações sociais: dele participam tanto as demandas exteriores à escola (pedagógicas, políticas, econômicas, culturais), como as demandas internas do espaço escolar, nas ações e experiências coletivas e individuais dos diversos atores que nela trabalham e estudam (p 76).

1.1 As Origens da História como Disciplina Escolar

A História como disciplina escolar obrigatória foi instituída a partir de 1837 no Colégio Pedro II, primeira escola pública brasileira de nível secundário criada no Brasil. Contudo, a organização do currículo e a constituição da disciplina ocorreu em meio a confronto de projetos.

O embate se deu num primeiro momento entre a História Sagrada (que possuía o estatuto de historicidade) em contraposição a constituição de uma História laica, de caráter positivista. Havia ainda disputas travadas entre os defensores de um programa humanista e outros voltados para estudos denominados científicos. Em meio a tais debates foram se constituindo as disciplinas escolares, isto é, um “corpo formal de conhecimento a serem transmitidos” (BITTENCOURT, 1993). Segundo esta autora, o ensino de História foi considerado pelos primeiros projetos educacionais, logo após a Independência, como “necessidade social e política” devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio, tornando-se ao longo da segunda metade do século XIX, “uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional”. Mas também deveria “auxiliar a compor a casta de privilegiados, inculcando-lhes padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado” (p. 199).

De acordo com Nadai (1993), no Colégio Pedro II, a influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores, baseando o programa de História Universal, nas traduções de compêndios franceses e na falta de traduções “apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses”. Ao lado da História Universal era ministrada a História Sagrada que deixou de ter caráter obrigatório apenas no período republicano.

A História do Brasil foi introduzida no Colégio Pedro II a partir de sua fundação e separou-se da História Universal (Geral) na década de 50 do século XIX e, apesar de autônoma pode ser considerada um “apêndice”, sendo ministrada nas séries finais, conforme relata Nadai (1993):

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A História pátria surge como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repertório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (p. 146).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, fornecendo as bases de uma História nacional. Ainda na primeira metade do século XIX, alguns professores tornaram-se autores de livros didáticos. Para Gasparello (2004, p. 19):

Os professores/autores de livros didáticos à frente dos autores historiadores, empenharam-se na tarefa de ensinar a Nação aos brasileiros: o que era o Brasil, suas raízes, seus heróis; suas batalhas; sua grandeza, seu território, sua natureza, seu povo.

De acordo com Gasparello (2004), trata-se de um momento de construção da ideia de Nação brasileira, que passa por três fases: na primeira, predominavam os elementos de exaltação a terra e aos índios; na segunda fase, os índios são excluídos totalmente e o colono é identificado como representante da nacionalidade; na terceira fase, o povo brasileiro é mestiço dos colonizadores, indígenas e africanos.

Nas últimas décadas do século XIX o currículo humanístico adotado no Colégio Pedro II para o ensino secundário passa a sofrer críticas de setores da elite que defendiam a “modernização do País, segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista” Bittencourt (2005), e de acordo com a autora, nas primeiras décadas do século XX, prevaleceu um “amalgama” entre as disciplinas científicas e as relacionadas com a tradição clássica, “formando o que André Chervel denomina de humanidades científicas” (BITTENCOURT, 2005, p. 80).

Neste contexto o ensino de História se integrou a esta nova perspectiva curricular, sem grandes contradições: “Seus objetivos continuaram ainda associados à formação de

uma elite, mas com tendências mais pragmáticas. E a disciplina passou a ter uma função pedagógica mais definida em relação à sua importância na formação política dessa elite” (BITTENCOURT, 2005, p. 80). A História antes Universal transforma-se definitivamente em História da Civilização centrada na matriz francesa, organizada em quatro períodos, o quadripartismo histórico, conforme denominação de Chesneaux (1995).

A História do Brasil continua como conteúdo suplementar, e as tentativas de introdução de uma História da América, com o objetivo de contribuir para a formação de uma identidade latino-americana ficaram fora dos currículos (BITTENCOURT, 2005; NADAI, 1993).

1.2 Que História Ensinar?

Diante das críticas ao caráter universal e da história científica global, os professores não se cansam de indagar: que conteúdo deve ser selecionado? Deve-se partir da Grécia? Deve-se ensinar Antiguidade Oriental? E a Idade Média? Deve-se partir de qualquer problematização ou se deve garantir a formação da ideia de processo, de evolução, de momento? Ou são as fragmentações, as descontinuidades, as diferenças que interessam? É possível garantir uma história totalizante? (NADAI, 1986, p. 113).

As indagações de Nadai, relativas aos conteúdos do ensino de História representam um momento significativo da história desta disciplina.

Os anos 70 e 80 do século XX podem ser caracterizados como um marco na história do ensino de História. Neste momento emergem questionamentos a respeito do ensino desta disciplina, relacionados diretamente a conteúdos, metodologias, periodização; questiona-se também o papel do professor, a função social da escola, a relação entre saberes escolares e saberes acadêmicos.

De acordo com Cordeiro (2000), o Ensino de História esteve nestas décadas envolto em debates. Esses debates se inscrevem no contexto das lutas políticas e sociais que

emergiram nesse período através da reorganização dos movimentos sociais. O ascenso dos movimentos sociais nesse período trouxe, segundo Cordeiro:

[...] para o centro do debate as possibilidades de transformação da realidade brasileira da época, tanto no plano institucional, no combate à ditadura militar, quanto no plano político-social mais amplo, com a formulação de projetos para o Brasil democratizado. Esse ‘alargamento do espaço da política levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização. Tudo isso trouxe como consequência uma rediscussão da História, nos seus múltiplos significados, um dos quais, o de disciplina escolar’ (p. 23).

Em São Paulo os debates sobre o Ensino de História ocorreram em diferentes momentos e lugares com a participação de professores do então 1º e 2º grau, professores universitários, ganhando espaço em associações científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); associações sindicais como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); congressos, seminários, equipes de governo, atingindo em alguns momentos os órgãos de imprensa, que também “ocupa-se dos debates envolvendo os possíveis caminhos do ensino de História” (Fonseca, 2001, p. 86).

As discussões e propostas de renovação do ensino partem da crítica do “ensino tradicional”, considerado a partir de várias dimensões, cronologia de base quadripartite, História puramente narrativa, relação professor-aluno autoritária; ensino baseado na memorização e método expositivo a partir de um conhecimento “pronto e acabado” e corporificado nos programas de ensino e no livro didático; questionando também as relações hierárquicas existentes quanto à produção do conhecimento, onde a escola era vista como mera reprodutora de saberes produzidos em outros lugares, particularmente na academia e nos organismos governamentais. E neste sentido particularmente incorpora o vocabulário oriundo dos movimentos sociais, que naquele momento reivindicavam o seu papel como “sujeitos da história” (CORDEIRO, 2000).

Por outro lado, neste mesmo período a produção do conhecimento histórico também passa por mudanças e novos objetos e fontes são incorporados por esta produção.

Cordeiro destaca que a emergência do movimento operário e movimentos populares vão influenciar a produção historiográfica nacional combinada com a divulgação no Brasil da historiografia francesa e inglesa, cujos principais autores são os ligados à Nova História francesa como Jacques Le Goff, ampliando a noção de documento trazendo novos temas, e à História Social Inglesa, com autores como Eric Hobsbawm e E. P. Thompson que contribuem para redimensionar os estudos das classes trabalhadoras.

O ápice do debate sobre o ensino de História ocorreu em São Paulo no período de elaboração da reformulação curricular proposta pelo governo do estado. Em São Paulo, a Secretaria de Educação através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) iniciou durante a gestão de Franco Montoro (1983-1987) uma reforma curricular que incorpora as questões acima descritas. Esta reforma procurou num primeiro momento construir uma proposta curricular para o ensino de 1º e 2º graus que fosse discutida e elaborada pelos próprios professores da rede oficial de ensino, em conjunto com os professores universitários.

O currículo de História teve um longo percurso, foram apresentadas cinco versões: três entre 1986 e 1988 sendo a versão definitiva apresentada aos professores da rede em 1992 (1º grau) e 1993 (2º grau) já no governo Fleury, conforme relata Martins (1998). Ainda de acordo com a autora, as mudanças de governo e da equipe da CENP, produziram descontinuidades das propostas, excluindo os professores da rede estadual de ensino do debate de sua formatação final, sendo os textos definitivos elaborados por professores universitários.

Em termos de conteúdo programático, a proposta incorporou as novas temáticas e nova concepção de periodização, resultando numa História ensinada através de eixos temáticos. Por outro lado, do período em que se iniciara o debate até a formatação final da Proposta, muitas questões que perpassavam o currículo de História tiveram seu enfoque mudado: o “sujeito da própria história” foi igualado ao cidadão; a autonomia virou democracia, as lutas sociais e políticas transformaram-se em reivindicações e foram direcionadas para os canais institucionais (CORDEIRO, 2000).

A partir dos anos 90 o contexto político no qual estava inscrito os debates sobre o Ensino de História modificou-se, ou utilizando a conceituação de tempo usado pelo conhecimento histórico, trata-se de outra conjuntura, na qual o debate sobre a Educação e o

Ensino de História vão se inserir a partir das iniciativas do Governo Federal através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/95) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Por outro lado, parte das questões levantadas a partir das décadas de 1970 e 1980 sobre o ensino de História, foram importantes para a criação de fóruns específicos da área. Em 1988, é criado o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo; em 1993 tem origem na Universidade Federal de Uberlândia o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, ambos os eventos possuem Grupos de Trabalho específicos voltados para o ensino. Os encontros são promovidos a cada dois anos em diferentes cidades brasileiras. A ANPUH também possui em sua estrutura grupos específicos sobre o Ensino de História, nos âmbitos nacional e regional. Nos eventos são abordados diferentes aspectos relacionados ao ensino, tendo se instituído também uma área voltada para a história do Ensino de História, que tem permitido, como visto anteriormente, compreender os aspectos constitutivos da disciplina no passado e no presente.

1.3 O Ensino de História na Legislação Atual

A disciplina de História é a única a ser referenciada diretamente na Constituição de 1988: o Artigo 242. [...] § 1º, define: “O ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Parágrafo 4º do Artigo 26 destaca a ênfase no estudo da História do Brasil por meio das “matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1996).

Nos anos 90 são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino de História eles oficializaram em âmbito nacional a separação de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1997 são publicados os PCN de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental; em 1998 os dos anos finais do Ensino Fundamental e em 2000 os

relativos ao Ensino Médio, no qual a disciplina História é incluída na área de humanas denominada a partir dos Parâmetros com Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Dada a relação com este estudo, aqui se vai destacar alguns aspectos dos Parâmetros do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries).

O documento em sua apresentação, afirma:

Por se tratar de um documento de âmbito nacional esta proposta contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico. Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento está dividido em duas partes; a primeira contempla a caracterização da área o que inclui as origens e vários momentos da disciplina (história do Ensino de História); as características e importância do conhecimento histórico e o item aprender e ensinar História no ensino fundamental. Na segunda parte, são apresentadas as propostas de ensino e aprendizagem com os critérios de seleção e organização dos conteúdos.

Os objetivos gerais de História são definidos:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações (BRASIL, 1998, p. 43).

Com relação aos conteúdos, isto é, aos saberes históricos selecionados, o documento propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas: I- História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II- História das

representações e das relações de poder, desdobradas em: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Silva e Fonseca (2010) apontam que o Documento “em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (p. 18), e destacam que a opção por eixos temáticos a partir de problematizações amplas, incorpora os debates da década de 80. Os PCN, como se sabe, são referências e não possuem caráter obrigatório.

Por último, destaca-se aqui a inclusão de conteúdos relativos a História e Cultura Africana e Indígena, pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei 9.394, já modificada anteriormente em 2003 (Lei 10.639) e é esta sua redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Observa-se que a inclusão destes conteúdos contempla as reivindicações dos movimentos sociais particularmente das populações indígenas e afro-brasileiras e demonstram o caráter dinâmico que envolve a escola e a seleção dos conteúdos escolares.

CAPÍTULO 2: Currículo: uma tradição inventada

2.1 Currículo como Área Contestada: Contribuições teóricas

[...] Essa moção tem por propósito registrar contradições e inconsistências relativas a esta Proposta Curricular de História, as quais foram explicitadas ao longo deste encontro, reiterando, inclusive, os resultados da análise já realizada pelo GT de Ensino [...].

Questionamos a concepção de currículo implícita na Proposta e seu processo de implantação, concepção que entende o professor como mero executor de propostas elaboradas a priori, de maneira unidimensional, desconsiderando projetos em desenvolvimento nas escolas, bem como as discussões acumuladas nos últimos trinta anos, envolvendo pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, saberes históricos escolares, culturas escolares e saberes docentes, dentre outras [...] GT de Ensino - Seção São Paulo ANPUH - 30/05/2008.

Para iniciar a problematização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo implantada em toda rede de ensino a partir de 2008, destacou-se um excerto do documento produzido pela ANPUH/SP no período de sua implantação, buscando concretizar o que estudiosos do campo curricular tem afirmado, o currículo é uma área contestada, uma arena política (MOREIRA & SILVA, 2005).

Segundo Apple (2005), a educação está intimamente ligada à política da cultura e neste sentido:

O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de mundo de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p. 59).

A perspectiva de que o conhecimento escolar não é neutro ou que não está apenas relacionado a procedimentos técnicos surge a partir da década de 60 do século XX em alguns países, questionando os modelos tradicionais³ de currículo que “restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo” (SILVA, 1999, p. 30). Denominadas teorias críticas do currículo esta abordagem privilegia, segundo Silva, o desenvolvimento de conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz*. Ideologia, cultura e poder em suas relações com o currículo, são os conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica. (MOREIRA & SILVA, 2005).

Dos três conceitos apontados destaca-se aqui o de cultura. De acordo com Moreira e Silva (2005), cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional, visto que nesta visão a educação e, especificamente o currículo, constituem a forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Para os autores, a teorização crítica, continua de certa forma esta tradição, visto que há um envolvimento da educação e do currículo no processo cultural (p. 26). Contudo, para a tradição crítica não existe uma cultura unitária e homogênea, assim como a educação e o currículo não são simples correias de transmissão, pelo contrário são campos de produção ativa de cultura e compreendidos como fundamentalmente políticos. Nesta visão, a cultura é “o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”, e neste sentido, a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais, e o currículo educacional é o “terreno privilegiado de manifestação desse conflito” (p. 27).

Goodson (1998), estudioso do currículo e das disciplinas escolares, é tributário desta tradição, e destaca a necessidade de se considerar o currículo como um artefato social e histórico cujos conflitos em torno de sua definição são uma “prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização”. Para o autor, é a perspectiva histórica que permite expor as arbitrariedades dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional.

³ De acordo com Moreira e Silva (2005), foi nos Estados Unidos no final do século XIX e início do XX, que um significativo número de educadores começou a tratar sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos configurando um novo campo, o dos estudos curriculares. O currículo, visto por estes educadores, era considerado como um processo de racionalização de resultados educacionais rigorosamente medidos. Esta concepção teórica é denominada tradicional.

É esta perspectiva teórica que embasa a análise do Currículo do Estado de São Paulo e da disciplina de História em particular.

2.2 Paradigmas e ações da Secretaria de Educação de São Paulo (2007-2010)

Não faz parte desta investigação discutir abrangência das ações desencadeadas pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEE/SP) a partir de 2007. Contudo, dada a relação intrínseca da proposta curricular para o Ensino de História com as demais ações implantadas por esta pasta traçou-se um rápido panorama destas ações com o propósito de inserir o objeto de estudo desta pesquisa, isto é, o Ensino de História no currículo estadual em seu contexto de origem e permanência, objetivando compreender quais as finalidades educacionais na qual a disciplina está inscrita.

No segundo semestre de 2007 a Secretaria da Educação (SEE/SP) deu início a uma série de ações relativas à política educacional do Estado de São Paulo, estabelecendo metas⁴ e ações para ser cumprida até 2010 cujo objetivo, de acordo com essa pasta, é a melhoria na qualidade da aprendizagem nas escolas da rede estadual. As dez metas divulgadas pela SEE/SP são: todos os alunos alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade; redução em 50% da taxa de reprovação na 8ª série; redução em 50% da taxa da reprovação do ensino médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos; aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais; programa de formação continuada e capacitação das equipes de ensino; descentralização da merenda escolar nos 30 municípios que ainda não aderiram ao programa; obras e melhorias de infraestrutura nas escolas.

⁴ As dez metas para a educação até 2010 foram publicadas no Diário Oficial de 21 de agosto de 2007.

Para implantação dessas metas, a SEE/SP desencadeia uma série de ações: incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho; Programa Ler e Escrever - formação continuada, orientação curricular, professor auxiliar na 1ª série e material de apoio a alunos e professores da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; *Programa São Paulo Faz escola* - novo currículo e material de apoio a alunos e professores, da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e ensino médio; recuperação da aprendizagem, intensiva nas primeiras seis semanas e paralela ao longo do ano; criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico; concurso para supervisores e revisão de suas atribuições; estágio probatório para os novos ingressantes na carreira; nova gratificação para diretores, vices e supervisores (PALMA FILHO, 2010).

Dando continuidade à suas ações em maio de 2009 a SEE/SP lança o Programa + Qualidade na Escola, criando uma nova legislação relativa aos professores da rede.

É criada pelo Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009 a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo instituindo o “curso de formação” para ingressantes como última etapa do processo seletivo, alterando o modelo de acesso dos profissionais do magistério na rede estadual paulista. Este mesmo programa cria duas novas jornadas para os professores. Também institui provas anuais como condição para ingresso ou permanência para os professores designados como “temporários”, isto é, para aqueles professores que não são efetivos na rede estadual.

Com relação à escola de formação seus vínculos com o estabelecimento de “padrões curriculares” e com a concepção de ensino e aprendizagem divulgados pela Proposta Curricular são explícitos:

No Brasil, por força de lei, é competência dos estados e municípios, a partir das diretrizes nacionais, elaborarem seus próprios currículos e detalhar ao nível da prática e na sala de aula: competências a aprender; conteúdos que podem apoiar a constituição dessas competências; organização e sequenciamento dos conteúdos no tempo; atividades de professores e alunos; insumos didáticos; avaliação e recuperação da aprendizagem.

Neste ponto, vale lembrar que a LDB, quando prescreve as competências a serem aprendidas na educação básica, expressa a vontade e os valores da Nação.

Da mesma forma, as expectativas de aprendizagem dos currículos de estados e municípios também expressam a vontade da sociedade civil que atendem.

Em nenhum caso, o exercício de estabelecer objetivos de aprendizagem é apenas técnico e restrito a professores e pedagogos. Esse exercício pode e deve ser acompanhado pelos poderes executivo e legislativo, pelos pais de alunos e também por outros integrantes da sociedade civil (São Paulo, Escola de Formação, 2011).

Em retrospectiva pode-se inferir que as mudanças curriculares prescritas pela SEE/SP fez parte de um conjunto mais amplo de políticas educacionais públicas, mudando a estrutura e funcionamento da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Os paradigmas educacionais que deram sustentação ao novo currículo são encontrados nos anos 90 do século XX, no processo de reformas educacionais promovidas nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Os protagonistas responsáveis⁵ pela criação e implantação do currículo em São Paulo são os mesmos que estiveram à frente das referidas reformas.

A matriz teórica da organização curricular implantada em São Paulo pode ser identificada com o “desenho curricular” proposto por Cesar Coll. Moreira (1997), no texto *A Psicologia e o resto*, aborda as implicações das ideias de Coll na constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja assessoria de Coll é amplamente conhecida. De acordo com o autor, Coll propõe um “desenho curricular” que contempla três níveis de concretização - o primeiro diz respeito às decisões que se dão na administração central, o segundo à escola e o terceiro de competência de cada professor, corresponde à sala de aula. Ainda segundo Moreira, o modelo demanda de modo diferenciado para esses níveis, a consideração de quatro tipos de informações:

⁵ A concepção da Proposta Curricular em seus princípios e conceitos ficou a cargo de: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos Menezes, Ruy Berger e Maria Inês Fini, (também Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola). No governo de FHC, Mello foi Relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Nacionais para o Ensino Profissional e das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica de Nível Superior; Macedo foi autor da Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Menezes participou da elaboração das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio; Berger foi Secretário da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC); Fini foi idealizadora e coordenadora do ENEM. Maria Helena G. Castro e Paulo Renato Souza, ambos Secretários da SEE/SP na gestão Serra, foram respectivamente, Secretária Executiva do MEC e Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); e Ministro da Educação.

[...] (a) as relativas ao que ensinar - os conteúdos (conceitos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc) e os objetivos (processos de crescimento que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino); (b) as relativas ao quando ensinar - maneiras de ordenar e sequenciar os conteúdos e os objetivos; (c) as referentes ao como ensinar - maneira de estruturar as atividades de ensino e aprendizagem; (d) as que orientam decisões sobre o que, como e quando avaliar (MOREIRA, 1997, p. 96).

O currículo da Secretaria da Educação é a expressão do modelo acima descrito. Este modelo se consolida com criação do *Projeto São Paulo Faz Escola*. De acordo com Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa:

[...] a especificidade do programa é ter uma organização absolutamente articulada aos materiais que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula; o trabalho do aluno como suporte pessoal para as lições de casa e em sala de aula; o sistema de avaliação totalmente articulado ao currículo; a formação dos professores que considera o que se quer ensinar e como ensinar [...] ⁶ (Fini, 2009).

Os materiais que subsidiam o programa são os *Cadernos do Aluno* e os *Cadernos do Professor*. Boim (2010) em sua dissertação de mestrado examina a implantação do projeto e as características desse material didático produzido para dar suporte à sua implementação, bem como os vínculos estabelecidos com o sistema de avaliação. Para o autor os materiais determinam “o que e como ensinar”, que articulados ao sistema de avaliação “exercem uma pressão modeladora da prática curricular”, e indica:

O momento reflete uma transição importante no processo educacional paulista, além de revelar uma tendência ‘apostilizante’ dos materiais didáticos. O conceito está diretamente ligado à retirada do professor de pensar o próprio trabalho. Há

⁶ Transcrição da Palestra – O Professor Coordenador como Gestor Pedagógico: funções e atribuições, proferida por Maria Inês Fini em agosto de 2009. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/NOTÍCIAS/tabid/1210/EntryId/57/Default.aspx> > acesso em 20/08/2010.

uma divisão entre quem pensa o ensino e quem efetivamente ensina, ou seja, não mais cabe ao professor pensar o seu trabalho, somente transmitir o conhecimento (p. 30).

As indicações feitas por Boim encontram sua expressão nas palavras de Guiomar Namó de Mello, uma das responsáveis pela concepção da proposta, para a qual o diferencial desta proposta, está no material produzido para o professor, pois considera que existem na escola “dois sujeitos aprendentes” sendo o “primeiro deles” o professor, este material pedagógico, de acordo com Mello, “leva em conta a necessidade do professor aprender também” e segundo Mello, “esta proposta entende o professor como um sujeito que aprende e no ano que vem ele saberá mais”⁷.

O que de acordo com esta perspectiva devem os professores (as) da disciplina de História aprender a ensinar? O que foi considerado como as formas legítimas para o aprendizado de História? Quais conteúdos foram considerados relevantes para o ensino de História do século XXI? São estas as questões que esta pesquisa se propõe responder.

⁷ Transcrição da explanação de Mello na Videoconferência Fundamentos da Proposta Curricular: Grupo de Educadores que estruturou a proposta curricular. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/SãoPaulofazescola/DVDSãoPaulofazescola/tabid/1060/default.aspx> > acesso 20 de agosto de 2010.

CAPÍTULO 3: Formas, Conteúdos e Métodos do Ensino de História

3.1 Descrição dos Cadernos e Caracterização das *Situações de Aprendizagem*

Conforme afirmado anteriormente, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo se caracteriza por materiais pedagógicos produzidos pela Secretaria da Educação dirigidos aos professores e aos alunos. São estes o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*. Os cadernos são distribuídos por bimestre para todas as disciplinas que compõem a grade curricular da rede estadual de ensino. Cabe ressaltar que durante o ano de 2008, quando a proposta foi implantada apenas o *Caderno do Professor*, foi distribuído à rede. Já o *Caderno do Aluno* só foi apresentado partir de 2009.

Os *Cadernos do Aluno* são cadernos de atividades e não contém a exposição de conteúdos explícitos. Sua organização está baseada nas denominadas *Situação de Aprendizagem*, que se propõem a trabalhar os conteúdos indicados para a respectiva série e bimestre a partir de uma atividade principal. Possuem na disciplina em questão, em média 40 páginas, com quatro *Situações de Aprendizagem* em cada volume. A partir dos temas designados pelas *Situações de Aprendizagem*, são encaminhados textos para leitura e análise, assinados pelos elaboradores, excertos de textos historiográficos e excertos de documentos. Todas as *Situações de Aprendizagem* contém os seguintes itens: *Lição de Casa*, *Pesquisa* (individual ou em grupo), *Você Aprendeu?* com questões dissertativas e questões objetivas, e *Para Saber Mais*, com indicações de bibliografia, sites, filmes. Além dos textos, as *Situações de Aprendizagem* podem trazer diferentes tipos de imagens, fotografias, reproduções de obras de arte, mapas, com diferentes usos: ilustração e voltada para realização de atividades.

Os *Cadernos do Professor* são estruturados para a realização das *Situações de Aprendizagem* do *Caderno do Aluno*. Possuem também 40 páginas em cada volume. É composto por ficha técnica na contracapa, texto dirigido ao professor, variando seu conteúdo ao longo dos bimestres e assinado pelo Secretário (a) da Educação; *Sumário*; texto da coordenadora do *Projeto São Paulo faz Escola*, também variável em seu conteúdo

em conformidade aos bimestres, *Ficha do Caderno*, contendo nome da disciplina, área, série, período letivo e temas e conteúdos; *Orientação sobre os Conteúdos do Bimestre*, e as *Situações de Aprendizagem*.

O tópico *Orientação sobre os Conteúdos do Bimestre* contém em média uma página e meia, subdivide-se em: *Conhecimentos priorizados*, informando os temas abordados; *Competências e Habilidades*, resumidas em todos os *Cadernos* pela matriz do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), *Metodologia e estratégias*, identificadas como sendo as *Situações de Aprendizagem* e *Avaliação*.

As *Situações de Aprendizagem* são organizadas no *Caderno do Professor* com os seguintes tópicos: quadro em destaque (que contém o tempo previsto; conteúdos e temas; competências e habilidades; estratégia; recursos e avaliação); *Sondagem e Sensibilização*; *Avaliação da Situação de Aprendizagem*; *Propostas de questões para avaliação* (que corresponde ao *Você Aprendeu?* do *Caderno do Aluno*); *Proposta de Situações de Recuperação* (1 e 2) e *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*. Na disciplina História, algumas *Situações de Aprendizagem* são antecedidas por textos informativos voltados para o desenvolvimento do tema, cujo conteúdo encontra-se exclusivamente no *Caderno do Professor*.

Essa forma organizativa se refere a todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, isto é, independente do conteúdo e dos métodos relativos a cada disciplina, o formato é o mesmo. Na disciplina aqui analisada, pode-se afirmar que são as *Situações de Aprendizagem* que organizam os conteúdos, o método e os conceitos, dirigindo o trabalho dos professores e alunos.

Para Gimeno Sacristán (2000), a seleção e organização dos conteúdos do currículo são estruturadas de uma determinada forma, sendo assim, o currículo possui um determinado “formato”, que se organiza a partir de códigos: “Entendemos por código qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores” (p. 76). Para o autor os códigos podem se originar de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos ou pedagógicos, princípios organizativos ou outros. Neste sentido, o código é o elemento que condiciona a formulação e a forma do currículo antes de sua realização.

Quando propomos o campo de explicação do currículo, mencionamos os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar no nível implícito ou explícito. Os códigos são os elementos que dão ‘forma pedagógica’ aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que tem que distribuí-lo. Poder-se-ia dizer que se os conteúdos do currículo fazem referência a um destinatário básico que é o grupo de alunos, as formas curriculares afetam muito diretamente os professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 75).

A partir das considerações do autor, pode-se afirmar que os *Cadernos* são a “forma” do currículo aqui analisado, e esta forma está condicionada pelas *Situações de Aprendizagem*, que “ordenam a seleção, a organização e os métodos de transmissão dos conteúdos”. Dessa forma, as *Situações de Aprendizagem*, modelam os conteúdos e métodos da disciplina, determinando “como aprender” além de modelarem os professores determinado “como fazer”, configurando um tipo de profissionalização que exclui o saber docente.

Moreira (1997), ao investigar o “desenho curricular” de César Coll, aponta as semelhanças entre esse modelo curricular e aqueles considerados como modelos do currículo tradicional, mais especificamente o de Tyler, assim descrito pelo autor:

[...] (a) que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? (b) como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? (c) como podem ser organizadas experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? (d) como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem? (p. 97).

Para Moreira, embora estas questões sejam relevantes, torna-se “bastante restritiva” a teoria de currículo, que estabelece como espinha dorsal dessa teoria a questão do “como fazer”. Contudo, o autor argumenta que Coll, ao “supervalorizar” a psicologia empobrece o modelo que o inspirou, isto é, o “racional de Tyler”:

[...] pois, enquanto Tyler discute “em um longo capítulo o que fazer, para então voltar-se ao como fazer, Coll inverte a situação: secundariza a discussão do que fazer, transforma a psicologia em fonte e a utiliza como subsidio básico das longas considerações referentes ao quando e como ensinar e ao o que e como avaliar, o que confere à discussão um lastimável caráter burocrático [...] Coll termina por apresentar um modelo tão ou mais limitado que o de Tyler (MOREIRA, 1997, p. 103).

Moreira (1997) identifica a teoria de Coll como uma “pedagogia psicológica” que parte de uma perspectiva que para educar as crianças e os adolescentes basta:

[...] por um lado adaptar os objetivos, conteúdos e procedimentos ao nível de desenvolvimento em que situam, e por outro, organizar, formalizar e sequenciar adequadamente as atividades pedagógicas. Ou seja, são os critérios psicológicos e lógico-formais que proporcionam a chave para a escolha de conteúdos significativos e não como poderia se supor, o poder que tais conteúdos teriam de propiciar a compreensão de processos históricos (políticos, sociais e materiais) (p. 104).

As *Situações de Aprendizagem*, estruturadoras dos *Cadernos* e assentadas no modelo descrito acima a partir das considerações de Moreira (1997), impuseram uma forma organizativa, tal qual a apontada por Chervel (1990). Nesse caso a pedagogia (ou a psicologia de César Coll), aparece como um “lubrificante encarregado de fazer a máquina funcionar”.

Ao “desenho curricular” de Cool, se juntam outras matrizes que ajudam a compor a estrutura das *Situações de Aprendizagem*, e possibilitam a compreensão da origem dos “códigos” a partir dos quais a Proposta é formulada. De acordo com a definição sumária encontrada nos *Cadernos do Professor*, no item *Metodologia e estratégias*, as *Situações de Aprendizagem* visam ao “saber fazer”:

Os temas estudados neste volume podem ser trabalhados por meio de Situações de Aprendizagem que visam ao ‘Saber fazer’, nas quais os alunos possam recorrer a

esquemas de conhecimento para resolver situações-problema (SÃO PAULO, 2009, 5ª série, volume 4, p. 8).

Em seu sentido mais geral, “*saber fazer*” parece vincular-se aos “quatro pilares da educação”, divulgados a partir do “Relatório Delors”⁸ que indicou para a educação do século XXI as aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2001). O vínculo da Proposta com a concepção de educação contida no “Relatório Delors” é explícita:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que tem em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (Proposta Curricular, 2008, p. 27)

Por outro lado em seu sentido mais restrito, o “*saber fazer*”, pode ser identificado como uma “habilidade instrumental” que aparece ligada aos sistemas de avaliação. De acordo com Fini (1997), referindo-se ao processo de construção das Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB):

O trabalho orientou-se, primeiramente, na busca do estabelecimento dos conteúdos desejáveis e necessários às demandas e exigências implícitas no sistema educacional [...]. A estes conteúdos foram associados as competências cognitivas que lhe são próprias, bem como as habilidades instrumentais delas advindas. Entende-se por **Competências Cognitivas** as modalidades estruturais da inteligência, operações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar). As

⁸ Refere-se ao documento elaborado entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o qual tinha como finalidade elaborar as diretrizes para a educação mundial para o próximo século. Produzido por especialistas e convocada pela UNESCO, essa comissão teve como coordenador, Jacques Delors. O resultado passou a ser conhecido pelo nome do coordenador e as aprendizagens divulgadas a partir do relatório, como os “quatro pilares da educação”.

Habilidades Instrumentais referem-se especificamente ao plano do “*Saber fazer*” e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades (p. 7).

O “*saber fazer*”, é nesta concepção uma “habilidade instrumental” e é ela que organiza a Proposta Curricular da SEE/SP na forma dos *Cadernos do Aluno* e do *Professor*.

3.2 Procedimentos de Análise dos Cadernos

Como procedimento de análise dos *Cadernos do Aluno* e do *Professor* partiu-se das indicações de Laville e Dione (1999) descritas como análise de conteúdo. De acordo com esses autores, este tipo de procedimento pode ser aplicado sobre uma grande diversidade de materiais, assim como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação, adequando-se inclusive para o exame dos “postulados implícitos dos manuais escolares” (p. 215).

Esta metodologia implica em um estudo minucioso das palavras e frases que compõem um documento:

[...] procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais [...]. É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (p. 214).

Para proceder a análise de exploração do material “desmontando” sua estrutura para extrair seus significados, partiu-se da comparação e cruzamento de dados existentes nos *Cadernos do Aluno* e do *Professor*.

Nesse primeiro momento, construiu-se “unidades manipuláveis”, partindo-se do próprio material, isto é, dos recursos utilizados pelos autores dos *Cadernos* para a

aprendizagem dos conteúdos do ensino de História. Nesse sentido, foram construídos um conjunto de quadros recortados da seguinte forma: tipo de textos utilizados no *Caderno do Aluno*; procedimentos/conteúdos indicados no *Caderno do Professor*; imagens usos e funções; estratégia/“*saber fazer*” para abordagem dos conteúdos e atividades; e avaliação.

De acordo com o levantamento feito, pode-se constatar a presença no *Caderno do Aluno* de três tipos de textos: O primeiro tipo deles, que compõe a maioria, são textos escritos pelos autores da proposta. O segundo pode ser caracterizado como documentos históricos. O terceiro tipo são os excertos de obras historiográficas.

No Processo de “junção” dos dois *Cadernos*, uma primeira característica da organização e produção dos Cadernos pôde ser identificada. Os textos escritos pelos elaboradores são usados no *Caderno do Professor* como forma de descrever as *Situações de Aprendizagem*, destacando os conteúdos a elas relacionadas. No *Caderno do Aluno*, esses mesmos textos, são usados para *Leitura e Análise*, porém recortados e distribuídos ao longo das *Situações de Aprendizagem*. Destaca-se abaixo o mesmo texto usado nos dois *Cadernos*:

No *Caderno do Professor* o texto inicia a *Situação de Aprendizagem*:

As civilizações da Mesopotâmia, palavra de origem grega que significa “entre rios” (*meso*, entre; e *potamós*, rio) desenvolveram-se em extensa área entre os rios Tigre e Eufrates, que nascem nas montanhas da Ásia Menor (região da atual Armênia e deságuam no Golfo Pérsico. Na Antiguidade, a região foi ocupada por vários povos, com línguas e costumes diferentes, que receberam o nome de mesopotâmicos. Entre eles, destacaram-se os sumérios, os hititas, os caldeus e os assírios. [...]

Os povos da Mesopotâmia estão muito distantes de nós, tanto pelo tempo quanto pelo espaço. Mesmo assim, foram diversas as contribuições que os povos da Mesopotâmia nos legaram. Entre elas está o Código de Hamurábi, um conjunto de leis escritas que deveriam ser cumpridas em todo o Império Babilônico.

A Situação de Aprendizagem tem como proposta analisar algumas penalidades previstas no Código Hamurábi, avaliando-as a partir de valores sociais e princípios de justiça da época, registrando em cartazes as opiniões dos estudantes sobre o referido código (*Caderno do Professor 2009, 5ª série volume 2, Situação de Aprendizagem 2, p. 19*).

No *Caderno do Aluno*, o mesmo texto inicia a *Situação de Aprendizagem* propondo uma *Leitura e Análise de Texto*:

As civilizações da Mesopotâmia, palavra de origem grega que significa “entre rios” (*meso*, entre; e *potamós*, rio) desenvolveram-se em extensa área entre os rios Tigre e Eufrates, que nascem nas montanhas da Ásia Menor (região da atual Armênia e deságuam no Golfo Pérsico. Na Antiguidade, a região foi ocupada por vários povos, com línguas e costumes diferentes, que receberam o nome de mesopotâmicos. Entre eles, destacaram-se os sumérios, os hititas, os caldeus e os assírios. [...]

Os povos da Mesopotâmia estão muito distantes de nós, tanto pelo tempo quanto pelo espaço. Mesmo assim, foram diversas as contribuições que os povos da Mesopotâmia nos legaram. Entre elas está o Código de Hamurábi, um conjunto de leis escritas que deveriam ser cumpridas em todo o Império Babilônico (*Caderno do Aluno* 2009, 5ª série volume 2, Situação de Aprendizagem 2, p. 15).

Como os *Cadernos do Professor* foram produzidos primeiro (em 2008), pode-se deduzir que a produção do *Caderno do Aluno* baseou-se na reprodução e recorte desses textos, adaptados para o desenvolvimento das atividades propostas. Observa-se que no *Caderno do Professor* não há identificação de autoria dos textos, apenas no *Caderno do Aluno* e a partir desses, pode-se identificar que os textos relativos à 5ª e 6ª séries foram escritos por Raquel dos Santos Funari e os de 7ª e 8ª séries por Monica Bungelli.

A produção dos quadros permitiu que fossem verificados os tipos de procedimentos indicados ao professor para a realização das *Situações de Aprendizagem*. Além dos específicos, identificou-se a presença de “pré-requisitos” relativos aos conteúdos não abordados diretamente pelas *Situações de Aprendizagem*. As indicações são feitas na forma de tópicos, ou apenas através da denominação de períodos históricos, eventos ou abordagem de caráter econômico ou político. A indicação de aula expositiva para a abordagem dos conteúdos aparece como um elemento importante nas recomendações dos elaboradores.

Considerando-se os conteúdos explícitos como o “eixo central” e os exercícios como a “contrapartida indispensável”, para se identificar os “objetivos” de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990), selecionou-se um tema para examinar em profundidade. E, dada as características do material didático estudado, ao se examinar as *Situações de Aprendizagem*, é possível acessar os conteúdos e as concepções de ensino de História subjacentes, além dos exercícios, visto que o *Caderno do Aluno* é um material didático que se pauta pelo desenvolvimento de atividades, pelo “*saber fazer*”.

O tema selecionado para análise do conteúdo parte de uma questão atual, mas que encontra suas raízes no nascimento da História como disciplina escolar e da própria historiografia nacional, trata-se da temática indígena. A análise desse tema permite que se acompanhe, pelo menos parcialmente, algumas questões que perpassam a temática e o próprio ensino de História.

Durante o processo de construção dos quadros, identificou-se nos *Cadernos do Professor*, que o “*saber fazer*” é concebido como um “produto”, os quadros abaixo indicam esta característica. O exame do processo desta “produção” se efetiva ao se realizar a análise das *Situações de Aprendizagem*, através das categorias selecionadas por esta pesquisa.

Quadro 1 - “Saber fazer”

5ª série				6ª série			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
Construção de um varal	Produção de texto	Compreensão de texto	Elaboração de cartas para jogo de percurso	Organização de um painel ilustrado	Produção de uma síntese de texto	Pesquisa e “socialização” das informações	Confecção de maquete
Produção de uma página de jornal	Elaboração de painel	Elaboração de cartazes	Complementar um infográfico	Produção de álbum de figurinhas	Organização de fichas com informação biográfica	Organização de vocabulário	Construção e exposição de esculturas
Dicionário ilustrado sobre a Pré-história	Montagem de cartaz e elaboração de legendas	Compreensão de texto	Elaboração de um glossário	Produção de uma ficha informativa	Elaboração de síntese de conteúdo	Dicionário ilustrado	Produção de uma revista cultural
Mural	Elaboração de texto	Elaboração de cartões-postais	Organização de um painel ilustrado	Elaboração de biografia	Elaboração de uma história em quadrinhos	Análise de documento	Construção de um painel informativo

7ª série				8ª série			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
Apresentação de seminário	Análise de documento	Produção de fichamento.	Análise de documento e produção de síntese	Leitura cartográfica e sistematização das informações	Resumo de texto historiográfico	Análise de documento e elaboração de síntese em grupo	Análise de documento e elaboração de frases-síntese
Complementar linha do tempo da história dos EUA	Construção de texto ficcional	Análise de texto literário	Análise de documento e produção de charge	Elaboração de gráfico	Análise iconográfica e produção textual	Elaboração de notícias	Produção textual
Análise de documento	Debate	Análise de mapas e síntese	Produção de um anúncio publicitário	Elaboração de biografias	Análise de documento	Análise de documento	Elaboração de mapa político da Europa, com legendas
Montagem de painel	Análise comparativa de documentos	Análise de Charge e produção de texto	Análise iconográfica e produção de texto	Elaboração de um de jornal histórico	Debate	Elaboração de painel	Elaboração de cartaz

Na construção dos quadros, constatou-se a presença e o uso de imagens, que foram identificadas, mapeadas e tomadas como uma categoria, sendo objeto específico na análise aqui empreendida.

O tópico presente no *Caderno do Professor*, denominado *Proposta de questões para avaliação*, e no *Caderno do Aluno* designado como *Você Aprendeu?* também foi selecionado como uma das categorias de análise dos *Cadernos*. Sua presença constante em todas as *Situações de Aprendizagem* justifica a escolha, permitindo que se verifique quais as capacidades intelectuais priorizadas e, por conseguinte, qual a concepção de aprendizagem está contida nos exercícios de avaliação propostos.

Por outro lado, a partir da perspectiva assumida por esta pesquisa, do ensino de História como uma disciplina escolar e seu exame a partir dos seus componentes (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2003, 2005) as atividades de avaliação constituem-se um dos elementos que caracterizam uma “disciplina escolar”, como são os conteúdos explícitos e os métodos de ensino e aprendizagem.

A avaliação relacionada a conceitos de aprendizagem, vista a partir da sua relação com os conteúdos explícitos e com os métodos da disciplina, indicam:

[...] um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar: tem certas características se a disciplina é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é considerada como produtora de conhecimento (BITTENCOURT, 2005, p. 44).

A partir destas considerações é possível verificar a concepção de ensino e aprendizagem e a concepção de ensino de História presente nos *Cadernos* examinando-se os tipos de avaliação propostos.

Para proceder a análise, fez-se um levantamento através do qual se verificou o uso de dois tipos de questões relativas a essa “seção”: dissertativas e objetivas. A maioria das avaliações é composta por duas questões dissertativas e três questões objetivas. Procedeu-se então, a leitura de cada questão, visando identificar que tipos de capacidades foram requeridas. Para a composição do quadro, optou-se por tratar as questões em bloco, isto é, não se distinguiu as questões, apenas as “capacidades” presentes em cada bloco. A apresentação do quadro e sua análise serão tratadas em tópico específico.

A presença e o uso de documentos escritos ou iconográficos também foram constatados. Esse tipo de texto ou imagem pode ser encontrado no desenvolvimento da atividade principal ou como parte dos exercícios complementares e das avaliações e serão examinados por esta pesquisa a partir dos conteúdos e imagens selecionadas.

O uso de documento como fonte para o aprendizado de História requer alguns cuidados. Bittencourt (2005) alerta para a necessidade de se diferenciar o uso de documentos ou fontes históricas por historiadores e seu uso didático em sala de aula. Henri Moniot (apud BITTENCOURT, 2005, p. 328-329) assim define seu uso pelos historiadores:

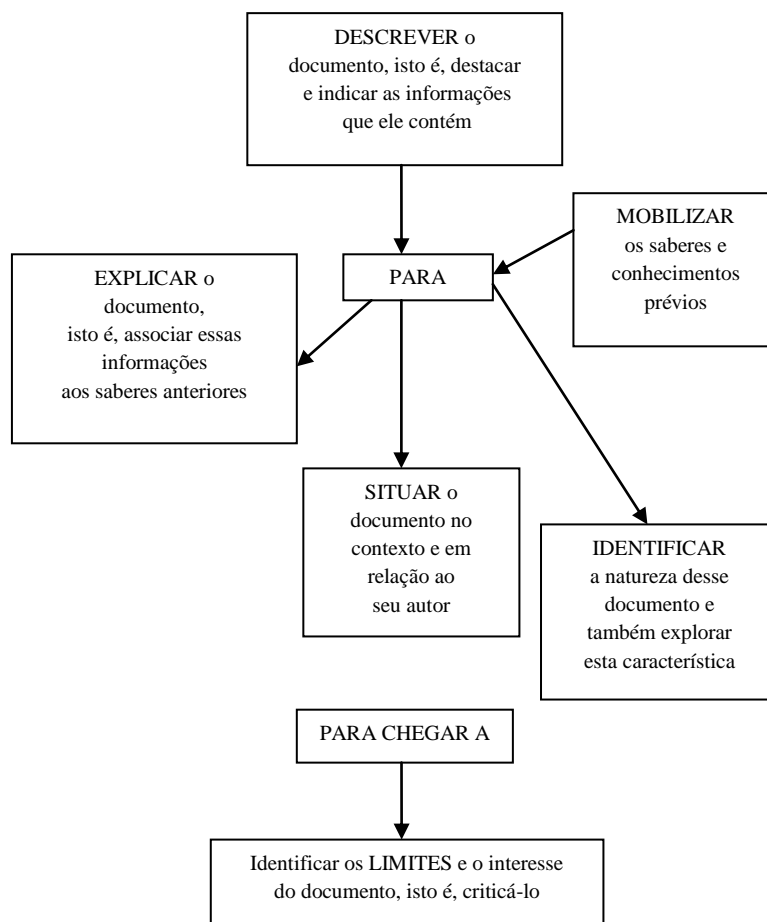
O saber histórico é produto de fontes, todas elas vindas do passado, e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! [...] Mas

não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isso. Nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que forneça uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são a sua matéria prima. O historiador diante dessa matéria prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimentos da história da época em que o documento foi produzido) e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e novas ou algumas informações para a pesquisa. Cabe ao historiador, desta forma, selecionar e delimitar as fontes adequadas para sua pesquisa. Fontes que serão organizadas por série, ou serão compostas por conjuntos arqueológicos ou entrevistas orais [...].

Ainda, segundo Bittencourt, as diferenças no uso dos documentos são marcantes, na medida em que numa situação de ensino e aprendizagem não há domínio do contexto histórico em que o documento foi produzido. Seu uso em sala de aula pode dar-se de diferentes maneiras e com diferentes tipos de documentos, mas em qualquer situação “deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da generalização, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1988) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil)” (2005, p. 331).

O esquema abaixo reproduzido orienta o uso de documentos no processo de ensino e aprendizagem. Foi tomado aqui como referencial que contribui para a efetivação da análise, em um de seus principais aspectos, o tratamento dado as fontes no aprendizado de História nos *Cadernos* investigados.

Figura 1 - Análise de documento



Fonte: Bittencourt, 2005, p. 334.

Estas indicações permitem que se possa analisar de que forma são tratados os documentos históricos nos *Cadernos do Professor* e *do Aluno*, e a partir das indicações da autora, verificar de que maneira os procedimentos de análise dos documentos estão articulados com os objetivos.

Por fim, se quer destacar alguns aspectos relativos à forma de organização dos conteúdos ou à Metodologia da História contida nos *Cadernos*, verificados a partir da construção dos quadros.

Os conteúdos são organizados pelos “temas” colocados por meio das *Situações de Aprendizagem*. Os temas, por sua vez, estão inseridos numa organização de base

cronológica linear tendo como referência a organização quadripartite: Pré-História, Antiguidade Oriental e Antiguidade Clássica; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea. Dessa forma, os estudos sobre o Brasil e a América iniciam-se na 6ª série (volume 3), depois da *Expansão Marítima*. A partir desse momento são mesclados “tempos sincrônicos”, mas permanece como base a ordenação cronológica e sequencial, organizada pelo quadripartismo. Das 64 Situações de Aprendizagem, 20 tratam da História do Brasil, o que demonstra o seu “papel secundário” com relação à História Geral.

No que diz respeito a essa organização, faz-se necessário destacar um aspecto importante: a inserção do Continente Africano num tempo diferente dos demais tempos abordados no mesmo *Caderno*. No volume 2 da 5ª série destaca-se: o Egito Antigo; a Mesopotâmia; a China; ou seja, nesta concepção, as “primeiras civilizações”. No mesmo volume aborda-se a “África, o berço da humanidade”:

A história da África é tão rica e diversificada quanto a dos outros continentes, com destaque especial para o fato de a região ser conhecida como o berço da Humanidade. Os chamados hominídeos, dos quais se originaram os seres humanos, viveram na África Equatorial, junto com outros mamíferos, os ancestrais de muitas espécies atuais (Caderno do Aluno, s/d, 5ª série, volume 2, Situação de Aprendizagem 3, p. 25).

Nessa perspectiva, o Egito Antigo, trabalhado no mesmo volume, não pertence ao Continente Africano; “valoriza-se a história do Continente”, quando ele ainda não era “África”, isto é, nos primórdios da humanidade, invertendo-se o recorte e, por conseguinte, reforçando-se a concepção criada no século XIX, pelas teorias “racistas”, e “Imperialistas”, da “África” ligada ao “primitivo”.

3.3 As Imagens nas *Situações de Aprendizagem*

A presença e o uso de imagens no *Caderno do Aluno* foram considerados como um dos componentes da análise aqui empreendida. O uso de imagem em material didático pode ser um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. O Guia de Livros Didáticos de 2008, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a disciplina História, produzido pelo governo federal, contém entre seus critérios de avaliação o item Imagem, assim caracterizado:

As imagens devem levar o aluno a problematizar os conceitos históricos e ser de fácil compreensão, podendo intrigar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. As legendas devem estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas. Contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações, mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos e que a obra proporcione o uso de diferentes linguagens visuais (BRASIL, 2007, p. 14).

O uso da imagem como recurso pedagógico esteve presente nos livros didáticos de História desde meados do século XIX e, de acordo com Bittencourt (2001), este tipo material didático possuía “litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos e mapas” (p. 69). Ainda de acordo com a autora, dentre os pesquisadores que mais têm se preocupado com ilustrações em livros didáticos destacam-se os franceses, e aponta que em suas pesquisas, dois aspectos principais têm sido considerados: o aspecto ideológico das ilustrações e aquele que se refere à evolução das técnicas gráficas, analisadas inclusive seus aspectos quantitativos (p. 74).

Dadas as características do material didático aqui pesquisado, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, buscou-se analisar as imagens presentes nos mesmos da perspectiva das funções que as imagens assumem no interior das *Situações de Aprendizagem*. Para tanto, tomou-se como referência o instrumental utilizado por Boulos (2008), em sua pesquisa sobre as imagens da África e dos africanos em livros didáticos em suas “múltiplas relações com o texto”. Cabe observar que existem diferenças entre livros

didáticos e o material em questão. Dentre as principais destacam-se, nos *Cadernos do Aluno*, a ausência de textos com conteúdos explícitos e o *Caderno do Professor* ser pautado para a execução das *Situações de Aprendizagem*. Contudo, o que se pretende ressaltar nesta análise está relacionado a um dos aspectos discutidos por Boulos (2008, p. 118): qual é, de fato, a função das imagens? Ornamentar, reforçar, complementar, servir como fonte ou outras funções?

Ainda de acordo com o autor, ornamentar ou reforçar, no caso os textos, significa que a imagem não agrega novas informações e nem serve como fonte para a construção do conhecimento; complementar (procedimento raro, segundo o pesquisador), significa que a imagem possibilita agregar novas informações e, por último, “a imagem como estratégia; como linguagem com sintaxe própria, capaz de servir como fonte de conhecimento histórico” (BOULOS, 2008, p. 134).

Com o intuito de identificar as imagens seus usos e funções como recurso pedagógico foi realizado um mapeamento de todas as que estão contidas no *Caderno do Aluno*. Verificou-se que, de um total de 64 *Situações de Aprendizagem* que correspondem aos 16 cadernos utilizados no Ensino Fundamental, 53 fazem uso de algum tipo de imagem. Mas como elas se inserem nas *Situações de Aprendizagem*?

Nos *Cadernos*, as imagens foram identificadas a partir de seus diferentes usos: em exercícios (12), como ilustração/ornamento (38) e como atividade principal, isto é, como estruturadoras das *Situações de Aprendizagem* (6). Os tipos de imagens são variáveis e podem ser classificados como: reprodução de pintura, charge, desenho, fotografia, mapa, dentre outras tipologias. A seleção das imagens para análise foi pautada pela estruturação apresentada pelos *Cadernos*. No caso, a maior parte das imagens foi identificada como ilustração/ornamento e encontra-se nos textos que compõe o *Caderno do Aluno* ou nas pesquisas sugeridas como atividades, cujo espaço reservado no material vem acompanhado das imagens.

A “galeria de retratos”, comum em livros didáticos, também se faz presente, e é composto pelas seguintes figuras: Barão de Coubertin, Michelangelo, Rafael Sanzio, Leonardo da Vinci, Montesquieu, Frei Bartolomeu de Las Casas, Jean Baptiste Debret, Barão de Mauá, Czar Nicolau II, Lênin, Trotski, Stalin, Getulio Vargas e Martin Luther King.

Conforme se afirmou acima, existem imagens que são usadas como estruturadoras da *Situação de Aprendizagem* e são as seguintes:

Quadro 2 - Imagem como centro das *Situações de Aprendizagem*

Título da Situação de Aprendizagem	Caderno	Tipo de Imagem
O Brasil Urbano de Debret	7ª série, volume 2	Pintura
A expansão territorial dos Estados Unidos da América durante o século XIX	7ª série, volume 3	Mapas
A charge política no Segundo Reinado	7ª série, volume 3	Charge
A Proclamação da República de Benedito Calixto	7ª série, volume 4	Pintura
Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	8ª série, volume 1	Mapas
O impacto da Grande Depressão	8ª série, volume 2	Fotografia

Com o intuito de caracterizar as funções das imagens nas *Situações de Aprendizagem*, cinco foram selecionadas para análise, por terem sido consideradas exemplares do uso e função desse tipo de recurso nos *Cadernos*. Foram escolhidas duas como ilustração/ornamento; duas representativas das imagens como atividade nos exercícios complementares, e uma tratada como objeto central da *Situação de Aprendizagem*.

Figura 2 - Ilustração/ornamento: A Revolta dos Malês

História - 7ª série/8º ano - Volume 3

Houve lutas dos revoltosos com a polícia e a Guarda Nacional, apoiadas pela elite baiana, que temia uma resistência generalizada dos escravos. Nesses confrontos, morreram 70 negros e 7 integrantes das tropas oficiais, que conseguiram deter o movimento.

Entre os sobreviventes, 200 negros foram processados e receberam penas diversas: 22 foram presos e condenados a trabalhos forçados, 44 condenados a açoite e 4 receberam a pena de morte e foram executados. Além disso, mais de 500 negros africanos foram expulsos do Brasil e retornaram à África.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.



Jean-Baptiste Debret (1768-1848), *Negro muçulmano vendedor de palmito*, litografia



Você sabe o que é um fichamento?

O fichamento é uma estratégia de estudo que tem por objetivo selecionar as principais informações de um texto. Os tópicos, organizados de forma sequencial e precedidos por um travessão ou outro ícone, devem destacar as ideias principais e os conceitos do texto.

Fonte: Caderno do Aluno, 7ª Série, Volume 3, Situação de Aprendizagem 1, p. 4.

A imagem acima faz parte da *Situação de Aprendizagem* denominada, “A Revolta dos Malês”. O quadro abaixo resume a atividade proposta:

Quadro 3 - Síntese da *Situação de Aprendizagem*: A Revolta dos Malês

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
A Revolta dos Malês	Texto dos elaboradores sobre as características da revolta	Produção de Fichamento	Indica pré-requisitos: características do Período Regencial e revoltas do período; Aborda quilombos na atualidade.

Seu destaque objetiva apontar sua função de ornamento, pois não agrega novas informações ao texto, e nem mesmo pode ser considerada como um reforço, visto que não possui uma relação direta com o tema. A escolha da imagem parece relacionar-se unicamente à associação feita pelos autores entre o tema da litografia, “Negro muçulmano vendedor de palmito” e a Revolta dos Malês como um movimento liderado por seguidores do islamismo.

Observa-se ainda que a composição entre o texto, a imagem e a proposição que vem a seguir, isto é, a descrição do que vem a ser um “fichamento”, expressa a escolha dos autores, por um “*saber fazer*” voltado para os aspectos formais de organização textual e do aprendizado considerado relevante, ou seja, após uma imagem com a expressividade de Debret, vem o “esclarecimento” do que é um fichamento.

Em texto que analisa a Proposta Curricular de História, apresentado como “fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) da ANPUH - Secção São Paulo”, os autores apontam para o predomínio do que designam como ‘grafocentrismo’ da proposta:

Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, [referindo-se ao documento que embasa a proposta] mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? [...] Na área de História, identificar a autoria de um texto é mais do que localizar o sujeito do ato da fala, é compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo, a qual, por isso deve ser questionada como ‘realidade linguística’ (CIAMPI, 2008, p. 373).

Por outro lado, questiona-se também o uso “ornamental” de imagens num tipo de material didático cuja base é a realização de atividades.


Figura 3 - Ilustração/ornamento: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América

História - 7ª série - Volume 1

Linha do tempo

—1607: fundação de Jamestown _____


© The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone



Fundação da Colônia Jamestown pelo capitão Christopher Newtort, Virgínia, 1607.

—1620: chegada do Mayflower _____

© The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone



Chegada do Mayflower em 1620.

—1756-1763: Guerra dos Sete Anos _____

16

Fonte: Situação de Aprendizagem 2 - A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América. *Caderno do Aluno*, História. 7ª série, volume 1, p. 16.

Essas imagens fazem parte de uma linha do tempo da história dos Estados Unidos (da colonização à independência), organizada por datas e eventos. A tarefa dos alunos é complementar as informações, pesquisando em livros didáticos. Com relação aos eventos, no qual as imagens se relacionam, é indicado que os alunos pesquisem da seguinte forma: “fundação de Jamestown (identifique o evento e caracterize o tipo de ocupação colonial realizada); chegada do Mayflower (identifique o evento e caracterize o tipo de ocupação realizada)” (2009, p. 14).

O quadro abaixo resume a *Situação de Aprendizagem*.

Quadro 4 - Síntese da Situação de Aprendizagem: A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	Tópicos para elaboração de linha do tempo; Excerto da Declaração de Independência dos EUA.	Complementar linha do tempo	Texto introdutório, valoriza a “diversidade colonial” e ressalva que não devem ser usadas as expressões ‘colônias de povoamento’ e ‘colônias de exploração’.

As imagens inseridas na atividade cumprem o papel de “ilustrar os fatos históricos”. Esse tipo de recurso pedagógico se faz presente nos livros escolares desde o século XIX: “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens” (LAVISSE, apud BITTENCOURT, 2001, p. 75).


De acordo com Bittencourt (2005, p. 69), o historiador e autor de livros didáticos, o francês Ernest Lavissee, “cuja obra didática, serviu de modelo para a confecção da produção pedagógica nacional”, pretendia desenvolver a inteligência da criança através da “capacidade da memorização” e esta seria construída ao se estabelecer “a relação entre a palavra escrita e as imagens”, o método desenvolvido pelo autor apresentava uma série de

“imagens acompanhadas de exercícios e atividades cuja finalidade principal era o reforço para uma ‘memorização histórica’”. No sentido apontado pela autora as “imagens de cenas históricas” estão inseridas em uma proposta metodológica com finalidades específicas.


Pode-se indagar com relação às imagens acima destacadas qual sua função? Elas “ilustram cenas históricas”, mas diferentemente de Lavissee, não parecem estar articuladas a um método de aprendizagem. Sua função fica entre o ornamento e o reforço, pois acrescenta “colorido às páginas em branco” e reforça a ideia de que “houve a fundação das colônias”. Porém estas imagens, associadas às legendas, “Fundação da Colônia Jamestown pelo capitão Cristofher Newtort, Virginia, 1607” e “Chegada do Mayflower em 1620” contém um problema metodológico, a de identificar litografias produzidas em algum momento do século XVII a “eventos específicos”, e nesse sentido “criam a ilusão” de que as imagens são um “registro do que realmente aconteceu”. Dessa forma, não é levado em conta um procedimento básico, as legendas devem conter informações sobre a obra e não sobre os eventos “ilustrados”.

Figura 4 - Exercícios: O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo

História - 5ª série/6º ano - Volume 2




Leitura e Análise de Imagem



© The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone

A Colheita. Pintura mural. Túmulo de Menna, 18ª Dinastia egípcia (c.1567-1320 a.C.). Vale dos Nobres, Tebas, Egito.



© The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone

Agricultores usam vacas para pisotear trigo. Pintura mural. Túmulo de Menna, 18ª Dinastia egípcia (c.1567-1320 a.C.). Vale dos Nobres, Tebas, Egito.

Observe as imagens e suas legendas e, em seguida, escreva um pequeno texto sobre a importância do trabalho do camponês no Egito Antigo.

Fonte: Situação de Aprendizagem 1 - O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo. Caderno do Aluno, História. 5ª série, volume 2, p. 10.

A *Situação de Aprendizagem* na qual está inserida a imagem acima tem por base a análise dos excertos dos gregos Heródoto e Diodoro, apresentada no *Caderno do Professor* da seguinte forma:

A civilização egípcia desenvolveu-se às margens do Rio Nilo, localizado no continente africano. Essa região faz parte do ‘crescente fértil’, uma grande extensão de terra no Oriente Próximo que se estende, em forma de meia lua, do vale do Nilo, passando pelo Rio Jordão e pelas terra da Mesopotâmia (entre os rios Tigre e Eufrates). O historiador grego Heródoto, em sua obra *Histórias*, escreveu: ‘O Egito é uma dádiva do Nilo’, o que significa que toda a vida das comunidades ali fixadas dependia do rio, e que estas comunidades entendiam que o rio era uma divindade que proporcionava a vida. No vale do Nilo, desde aproximadamente 7 mil anos atrás, comunidades praticavam a agricultura, cultivando diversos alimentos como o trigo, alface, pepino e cevada.

Esta Situação de Aprendizagem tem por base a análise de dois documentos que abordam a visão dos historiadores gregos Heródoto e Diodoro, surpreendidos pelo regime das cheias do Nilo, e sua importância para a agricultura egípcia. (Caderno do Professor, 2009, 5ª série, vol. 2, p. 11)

O quadro a seguir resume a Situação de Aprendizagem.

Quadro 5 - Síntese da Situação de Aprendizagem: O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo

Situações de Aprendizagem	Caderno do Aluno Textos/Documento	“Saber fazer”	Caderno do Professor Conteúdo/Procedimento
O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito	Textos dos elaboradores: <i>Leitura e Análise</i> ; Excertos de documentos históricos: Heródoto e Diodoro: <i>Leitura e Análise</i> (não usa procedimentos de análise de documento); Indicação de Pesquisa Individual.	Produção de texto a partir dos excertos, para composição de um Mural.	Indica pré-requisitos: tópicos convencionais da História do Egito; Texto dirigido para atividade, (idêntico ao <i>Caderno do Aluno</i>); Sugestões para produção textual.

A imagem faz parte de um rol de questões propostas após a leitura dos excertos de Heródoto e Diodoro. A apresentação dos documentos tem o seguinte encaminhamento:

Leia os documentos históricos a seguir, grife a ideia principal e as ideias secundárias. Após a leitura, analisaremos o trabalho do camponês durante o período das cheias, o plantio e a colheita de grãos no Egito Antigo (Caderno do Aluno, s/d, 5ª série, volume 2, p. 8).

As questões propostas são assim formuladas:

1. Como Heródoto e Diodoro apresentam a importância do Rio Nilo para os egípcios?
2. Quais os argumentos apresentados nos documentos para justificar a importância do Rio Nilo?
3. Como Heródoto e Diodoro apresentam a importância do trabalho dos camponeses para os egípcios? (Caderno do Aluno, s/d 5ª série, volume 2, p. 9).

A imagem vem logo a seguir, na página 10, anunciada como *Leitura e Análise de Imagem*.

No *Caderno do Professor* não há referências para a atividade com a imagem, embora também estejam nele reproduzidas. A ausência de orientação para a análise, bem como a forma de abordá-la, isto é, a indicação para que os alunos observem as imagens e as legendas e redijam um texto sobre o trabalho do camponês, indicam que ela deve apenas reforçar a ideia, de que, ao contrário do que “supunham” Heródoto e Diodoro, o trabalho dos camponeses era importante.

Neste sentido a imagem não agrega nenhuma informação, pois não há problematização e, embora o cabeçalho da atividade proponha uma *Leitura e Análise de Imagem*, o que é requisitado pelos elaboradores aos alunos não comporta uma análise. Os alunos devem apenas ler as legendas, que informam sumariamente o título da imagem e sua localização. Sem procedimentos de análise que orientem a observação e interroguem o

documento, restará aos alunos apenas a reprodução de frases que afirmem que os camponeses trabalhavam.

Por outro lado, apesar do título da *Situação de Aprendizagem* destacar o “Rio Nilo e o trabalho dos camponeses”, o texto apresentado pelos elaboradores pouco enfatiza a categoria “trabalho” (apenas quatro linhas). Ao contrário, as cheias do Nilo ganham destaque no texto e nos excertos selecionados, reforçando a interpretação “canônica” no ensino de História de que o “Egito é uma dádiva do Nilo”. O trecho destacado a seguir demonstra a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre o trabalho dos camponeses e sua ênfase no Nilo.

Não se deve estranhar o fato de Heródoto e Diodoro ficarem impressionados com o imenso rio que atravessa o Egito, já que a Grécia era uma terra essencialmente árida e seca, onde a prática da agricultura parecia exigir esforços dignos de Titãs. O que os gregos - e os egípcios não sabiam - era que a cheia ocorria em virtude das chuvas na África oriental e do degelo nas terras altas etíopes. A cheia ocorria em junho em Assuã, e, como as águas não eram detidas por barragens ou dique, elas se dirigiam para o Norte, atingindo Mênfis, cerca de três semanas depois. Antes disso, fertilizavam terras aráveis por meio de um processo de infiltração. Assim, de agosto a setembro, todo o Vale do Nilo se encontrava inundado e, em outubro, o nível das águas baixava, deixando o solo úmido e coberto por uma lama cheia de detritos e sais minerais. Durante todo esse processo de inundaçãõ do Nilo desenvolvia-se o trabalho dos camponeses. Heródoto e Diodoro não enfatizaram o trabalho dos camponeses, mas o papel do rio na construção da civilização egípcia: a construção de diques, a abertura e limpeza dos canais e todas as atividades agrícolas (semeadura, colheita, armazenagem). Os trabalhos que resultam das relações dos homens com a natureza não foram enfatizados (Caderno do Aluno, s/d, 5ª série, volume 2, p. 13).

As orientações para a leitura do texto, que compõem o item *Lição de Casa*, são:

Leia o texto a seguir e grife as ideias centrais.

1. Depois da leitura do texto, apresente argumentos para justificar o fato de os historiadores gregos não terem mencionado o trabalho dos camponeses nas

atividades agrícolas do Rio Nilo (Caderno do Aluno, s/d, 5ª série, volume 2, p. 13).

A ausência dos procedimentos de leitura de imagem, de procedimentos de leitura de documento histórico e a presença de textos que reforçam a abordagem que dizem questionar, demonstram que o “*saber fazer*” equivale a reproduzir informações.

Figura 5 - Exercícios: O Processo de Abolição da Escravidão

 **SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2**
O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO

Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo propiciar a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado, que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.



© Acervo Iconográfico/Reminiscências

Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor Frond e litografia de Benoist

Após a observação da imagem e discussão com a classe sobre as questões a seguir, anote as suas conclusões.

1. Como você definiria “escravidão”?

Fonte: Situação de Aprendizagem 2 - O Processo de Abolição da Escravidão. Caderno do Aluno, História, 7ª série, volume 4, p. 9.

A *Situação de Aprendizagem* na qual está inserida a imagem acima tem como eixo a “análise” de documentos legais relacionados ao fim da escravidão no Brasil, sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 6 - Síntese da Situação de Aprendizagem: O Processo de Abolição da Escravidão

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
O processo de abolição da escravidão	Excertos de leis relacionadas ao fim da escravidão no Brasil	Leitura de documento e produção de síntese	Indica pré-requisitos: economia cafeeira e inserção do Brasil no contexto econômico internacional; Tópicos sobre escravidão; Indicação para “contextualizar” os documentos analisados.

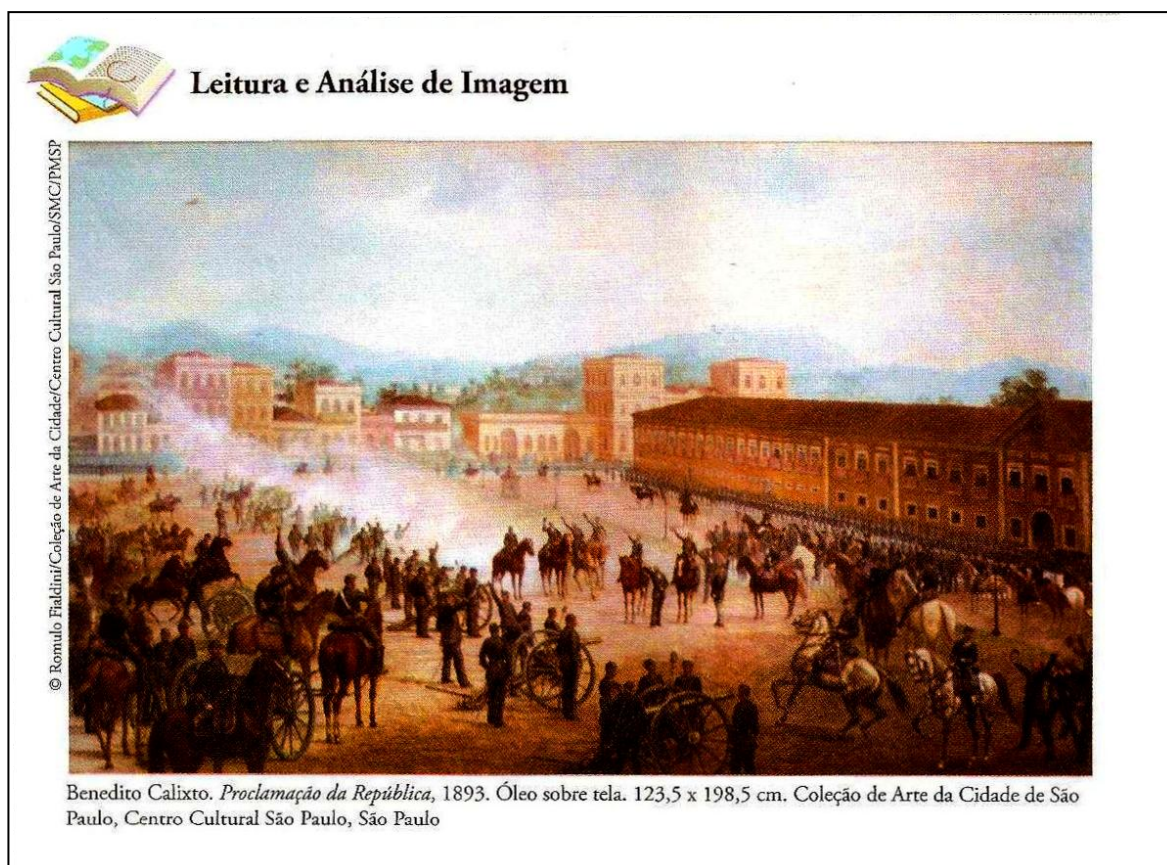
Como na atividade anterior não há indicação no *Caderno do Professor* quanto à utilização de tal imagem como parte das atividades para o aluno, perdendo-se, portanto, a oportunidade de usá-la como “estratégia, como linguagem com sintaxe própria, capaz de servir como fonte de construção do conhecimento histórico” (BOULOS, 2008, p. 134), pois ao professor não há qualquer proposta para a leitura desta imagem e ao aluno é indicado que observe a imagem. Pode-se indagar qual é de fato sua função? A imagem é passível de uma leitura direta e imediata? Ela fala por si mesma?

Para Leite (apud BOULOS, 2008, p. 115):

É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar.

Desta forma pode-se afirmar que não há um “aproveitamento pedagógico” da imagem, pois o exercício não é estruturado de forma que “seu silêncio” possa ser rompido. E apesar de constar como parte de uma atividade, ela acaba por “ornamentar” o tema da *Situação de Aprendizagem*.

Figura 6 - Eixo da *Situação de Aprendizagem*: A Proclamação da República de Benedito Calixto



Fonte: Situação de Aprendizagem 4 - A Proclamação da República de Benedito Calixto. Caderno do Aluno, s/d 7^a série, volume 4, p. 28.

A pintura em destaque é o eixo da *Situação de Aprendizagem* denominada “A Proclamação da República, de Benedito Calixto”.

O quadro abaixo resume a estrutura desta *Situação de Aprendizagem*.

Quadro 7 - Síntese da Situação de Aprendizagem: a Proclamação da República, de Benedito Calixto

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
A Proclamação da República, de Benedito Calixto	–	Análise iconográfica e produção de texto	Indica pré-requisitos: aspectos políticos, econômicos e sociais do Segundo Reinado; Guerra do Paraguai e o papel do exército; Indicação para leitura de imagem documental.

A Situação de Aprendizagem é assim apresentada no *Caderno do Professor*:

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é que os alunos percebam as relações passado-presente e as permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico por meio da compreensão da importância da participação do exército brasileiro no processo da Proclamação da República. Como estratégia, propõe-se a análise da pintura a óleo *Proclamação da República*, de Benedito Calixto, produzida em 1893, apenas quatro anos depois do evento.

A Situação de Aprendizagem visa também a incentivar a prática do trabalho com fontes históricas visuais, não só na busca de sua compreensão e interpretação, mas também problematizando-as, por meio de questionamentos como: *Quem produziu essa obra? Quando a produziu? Para que e para quem a produziu?* (*Caderno do Professor*, 2009, 7ª série, volume 4, p. 25)

No item “*Leitura de imagens - Orientação*”, os elaboradores prosseguem:

Informe a seus alunos que a atividade que irão realizar pressupõe uma análise detalhada de um quadro a óleo, produzido em 1893, portanto apenas quatro anos após a proclamação da República. Informe também, sucintamente, quem foi o autor do quadro escolhido. Benedito Calixto de Jesus nasceu em 1853, em Itanhaém (SP), e faleceu em 1927. Além de pintor, ele foi também desenhista,

professor e historiador. Viveu a maior parte de sua vida em São Vicente, no Estado de São Paulo, onde pintou, principalmente, paisagens marinhas, cenas históricas e religiosas. Calixto foi um pintor de renome e sua produção é muito vasta.

Em seguida, oriente uma rápida problematização da fonte, buscando responder a questões básicas, como: *Quem fez, Quando fez? Para que e para quem fez?* Explícite isso aos seus alunos, para que eles compreendam que as imagens não podem ser vistas apenas como reflexos de uma época, mas sim como componentes dos contextos sociais em que foram produzidas (Caderno do Professor, 2009, 7ª série, volume 4, p. 26).

Após essas “orientações” é indicado que os alunos analisem a pintura, primeiro descrevendo-a livremente para, posteriormente, responderem no *Caderno do Aluno* às seguintes questões:

1. Descreva o local onde se passa a cena retratada.
2. Indique e descreva as personagens.
3. Que tipo de impressão essa tela transmite sobre o ato da Proclamação da República?
4. Agora, reúna-se com um colega e redija em folha avulsa um texto que aponte a participação do exército na Proclamação da República no Brasil, em 1889 (Caderno do Aluno, s/d 7ª série, volume 4, p. 29).

As respostas para as questões encontram-se no *Caderno do Professor*:

Quando considerar concluída a discussão, esclareça que o local era chamado de Campo da Aclamação, pois ali D. Pedro I fora aclamado Imperador do Brasil; depois passou a se chamar Praça da República e fica na cidade do Rio de Janeiro. Informe que está correta a mensagem de que só havia militares presentes no momento da Proclamação da República. Porém, a situação de tensão retratada não corresponde à realidade, pois não houve resistências ao ato do Marechal Deodoro da Fonseca. Além disso, apesar de, nesse momento, a presença ser

exclusivamente das fileiras militares, é importante que fique claro que a queda da Monarquia só pode ser compreendida como um projeto de uma parcela do Exército, das classes médias urbanas e dos fazendeiros do oeste paulista, em face do enfraquecimento das oligarquias tradicionais e ao desprestígio da Monarquia. Aproveite essas considerações para problematizar a pintura como fonte histórica, retomando a questão da necessidade de se considerar a análise de seus conteúdos subjetivos na própria análise histórica (Caderno do Professor, 2009, 7ª série, volume 4, p. 27).

Na orientação para a *Avaliação da Situação de Aprendizagem* os autores recomendam:

O principal é verificar se os alunos, a partir da análise da pintura, identificam a Proclamação da República como um golpe militar, sem a participação dos outros protagonistas do processo e isento de participação popular. Porém deve ficar claro que o quadro representa apenas um recorte daquele momento, não constituindo o todo para a análise do processo histórico da Proclamação da República (Caderno do Professor, 2009, 7ª série, volume 4, p. 27).

Algumas questões devem ser colocadas para a análise do uso da imagem nessa *Situação de Aprendizagem*.

Chamou a atenção, a insistência dos autores em afirmar que a pintura em questão foi produzida *apenas quatro anos* após a Proclamação da República. O que querem os autores dizer com esta afirmação? Que ela é fidedigna, pois está próxima do fato? Ou que ela faz parte da construção do imaginário que se criou no entorno da Proclamação da República? Teve o intuito de contextualizar a produção do quadro?

Com relação às informações sobre o autor deve-se questionar se dados biográficos como os apresentados (*sucintamente*) são suficientes para identificar o lugar social no qual o autor se insere. Ainda relacionado ao tratamento da fonte, questiona-se porque os professores devem orientar uma “rápida problematização da fonte” se isso deveria ser o cerne da *Situação de Aprendizagem*, na medida em que se propôs a análise da pintura como documento histórico.

Por outro lado, a correta indicação de como proceder para problematização da fonte, isto é, *quem fez, quando fez, para que e para quem fez*, poderia ter sido incorporada pelos autores no próprio exercício de análise proposto, demonstrando como se procede na prática o uso de tal metodologia. Nesta medida, os autores constroem o exercício propondo questões para a análise interna da fonte e deixam sua contextualização para ser realizada pelos professores/alunos. Os elaboradores, ao não realizarem a inserção da fonte em seu contexto de origem, apenas observam que “a situação de tensão retratada não corresponde à realidade” (p. 27), os possíveis significados deste dado não são levados em conta para a proposição/efetivação da análise.

Benedito Calixto não foi apenas um pintor de renome com uma produção muito vasta. De acordo com Oliveira (2008) sua atuação como historiador inseria-se

[...] numa percepção de que a história necessitava de um elenco de personagens-mito e tradições para instituir-se como ‘ciência’ capaz de compreender o passado como um conjunto de estruturas controladas e pretensamente imutáveis. Tais mitos e tradições emancipavam-se dos fatos históricos, mesmo que narrados a partir deles, e tornavam-se âncoras de representações que se pretendiam separadas dos processos históricos [...]. Essa percepção ‘mítica’ da história marcou de modo heterogêneo, a produção pictórica do artista (p. 128).

Pode-se, por fim, indagar acerca da função da imagem na atividade proposta. A resposta a essa questão pode ser encontrada nas indicações contidas na *Avaliação da Situação de Aprendizagem*, isto é, para os elaboradores do *Caderno*, “o principal é verificar se os alunos conseguiram identificar a Proclamação da República como um golpe militar, sem a participação dos outros protagonistas do processo e isento de participação popular” (p. 27). Neste sentido pode-se afirmar que a imagem/documento utilizada, serviu para “ilustrar o passado” ou como “prova da verdade” de que a Proclamação da República foi um golpe, construindo, portanto uma prática de leitura de imagem que, aos invés de provocar uma “desnaturalização” da imagem/fonte, produz o efeito contrário, ou seja, contribui para a transformar o documento em monumento.

Conforme foi demonstrado, as imagens incorporadas nas *Situações de Aprendizagem*, em seus diferentes usos e funções, não são tratadas como uma linguagem específica; mas abordadas de maneira descontextualizada, como se não houvesse um “*saber fazer*” relativo a este tipo de linguagem, pois como afirma Mauad (apud, OLIM, 2010, p. 95).

Não é de hoje que as imagens visuais servem tanto para educar quanto para instruir. Na tradição pictórica oriental, em um primeiro sentido, integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias gostos e valores. Num segundo sentido as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal.

3.4 A temática indígena nos Cadernos do “São Paulo faz Escola”

A temática indígena é abordada no Volume 3 da 6ª série por meio de quatro *Situações de Aprendizagem*, duas relacionadas à América Espanhola e duas voltadas para os conteúdos de História do Brasil. Priorizou-se para análise as que se relacionam com a História do Brasil.

A escolha deste tema para análise justifica-se dada a relevância que tem assumido no debate atual sobre o ensino de História, sobretudo após a aprovação da lei que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena para todos os níveis da educação básica (Lei 11.645/08). Por outro lado o tratamento que tem sido dado aos povos indígenas, torna-se emblemático dos desafios colocados para a superação do etnocentrismo europeu e do recorte eurocêntrico que ainda permanecem na abordagem dos conteúdos do ensino de História do Brasil.

Para Bergamaschi (2011) ao se acompanhar a trajetória do ensino de História constata-se que em seus primeiros movimentos no século XIX, já havia a preocupação com

as “relações raciais e, talvez aí, inicia-se o processo de construção de um patrimônio cultural monolítico, pautado pela perspectiva eurocêntrica” (p. 296).

Segundo Maria Regina Celestino de Almeida (2009, p. 207), pesquisadora da história indígena, as inúmeras e diferentes populações indígenas presentes no território brasileiro no século XIX não foram incluídas na história nacional que então se construía, predominando entre as elites intelectuais e políticas do período, uma “cultura histórica” que valorizava “alguns índios do passado, enquanto desconsiderava os grupos coevos presentes e atuantes nas sociedades nas quais se inseriam”. Para a autora esta postura teve “significativa influência sobre nossa historiografia e sobre o ensino da história do Brasil, na qual os índios, tradicionalmente têm ocupado papel irrelevante”.

Um exemplo significativo da inserção dos povos indígenas no ensino de História a partir da perspectiva eurocêntrica pode ser verificado através da leitura do Guia de Livros Didáticos de História do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de 2011, elaborado dois anos depois da referida lei.

No Guia, são apresentados os critérios que nortearam a avaliação e as resenhas dos livros aprovados pelo PNLD. Dentre os aspectos selecionados como centrais em relação ao conjunto de quesitos estão: 1- Manual do Professor; 2- Metodologia da História; 3- Proposta Pedagógica; 4- Sobre o Tratamento da Temática Indígena e Africana. Um dos aspectos analisados relativos à temática indígena e africana é a forma como estas foram inseridas nas obras (o outro quesito considerado corresponde às modalidades de orientação ao professor). No que diz respeito ao conteúdo de tais temáticas e à inserção dos mesmos no conjunto das obras, predominou uma “dimensão informativa”, tornando-os vinculados à cronologia eurocêntrica:

No tocante ao tratamento dos conteúdos vemos que o que ainda predomina, nesse cenário de inovação, é um perfil de coleções pautadas pela dimensão Informativa do tratamento da temática africana e indígena, perfil que corresponde a 62,5% do total das coleções aprovadas. Tal perspectiva é visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNLD 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou

mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica (BRASIL, 2010, p. 24).

Mas o que dizem as pesquisas sobre a temática indígena nos livros didáticos. Grupioni (2000) recupera e sintetiza pesquisas realizadas na década de 80 do século XX sobre a temática em livros didáticos:

Aqui, pretende-se apresentar uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros. Para tanto empreenderemos uma crítica aos livros didáticos em uso, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes (p. 482).

Resumidamente as críticas apontadas pelo autor são:

- falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de forma secundária, o índio aparece em função do colonizador;
- o passado é marcado por uma história estanque, apresentada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia;
- a presença dos povos indígenas no continente americano não é problematizada;
- os povos indígenas são coadjuvantes e não sujeitos históricos;
- negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo;
- os manuais operam com a noção de “índio genérico”, ignorando a diversidade que sempre existiu (e existe);
- a presença dos povos indígenas aparece e desaparece da história do Brasil.

Gobbi (2006), em sua dissertação de mestrado examina os livros didáticos de História, recomendados pelo PNLD nas edições de 1999, 2002 e 2005 do ciclo II do

Ensino Fundamental, relacionado à temática indígena e à diversidade cultural. Verificou a permanência de algumas questões apontadas por pesquisas anteriores, relatadas pela pesquisadora: reprodução de estereótipos; utilização de pressupostos evolucionistas; presença de noções etnocêntricas; a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, geralmente nos capítulos dedicados à colonização portuguesa; “desconsideração” dos saberes indígenas; “inúmeras imprecisões conceituais” e a “confusão” na grafia dos nomes indígenas. Por outro lado, destaca como mudanças a veiculação de informações mais atualizadas e “mais próximas da realidade” e o uso do conceito de cultura.

A partir destas referências, foram analisados os *Cadernos do Professor e do Aluno*, através das *Situações de Aprendizagem* que tratam da temática. Destaca-se que, no levantamento feito por esta pesquisa, este é o único momento em que os povos indígenas são estudados, confirmando uma das indicações de Grupioni (2000), ao apontar o fato que “os povos indígenas aparecem e desaparecem da história do Brasil”.

No *Caderno do Professor*, as *Situações de Aprendizagem* que tratam dos povos indígenas possuem textos específicos que antecedem sua aplicação. Mas apesar de estarem presentes apenas nesse caderno, não se pode afirmar que sejam textos voltados para orientação sobre a temática são, antes, textos didáticos que tratam de aspectos convencionais sobre o tema. E, diferentemente das *Situações de Aprendizagem*, não há “comandos” dirigidos aos professores, fornecendo indícios de que esses textos podem servir como “ponto” para serem transcritos na lousa. De qualquer forma, os conteúdos por eles tratados, não são abordados diretamente no *Caderno do Aluno*.

O quadro abaixo resume o conteúdo de cada um dos temas abordados.

Quadro 8 - Temática indígena no *Caderno do Professor*

Tema	Conteúdo
3. Sociedades indígenas no território brasileiro	Texto sobre as hipóteses de ocupação do território brasileiro e algumas informações sobre os povos indígenas no passado e no presente, antecedendo a <i>Situação de Aprendizagem</i> . Sem autoria.
4. O Encontro de portugueses com os povos indígenas	Texto centrado nas “trocas culturais” antecedendo a <i>Situação de Aprendizagem</i> . Sem autoria.

No tema 3, “Sociedades indígenas no território brasileiro” os autores fazem um apanhado das hipóteses de ocupação do território, destacando que não há consenso nas pesquisas, identificando os debates existentes na área das pesquisas arqueológicas no Brasil como “acadêmicos”. Assim, paradoxalmente, reduzem a importância das hipóteses na discussão sobre a ocupação da América e seu aprendizado em sala de aula, como se estas não fizessem parte das questões do ensino. Indicam ainda uma visão de conhecimento que precisa produzir dados “indiscutíveis”:

Nenhuma das hipóteses, contudo, encontra consenso ou produziu dados concretos e indiscutíveis. Enquanto essas discussões prosseguem no mundo acadêmico, importa destacar aqui que o domínio das espécies vegetais levou ao cultivo de plantas, como a mandioca e o milho, e à sedentarização, ao menos em algumas regiões e para certas tribos (Caderno do Professor, 2009, 6ª série, volume 3, p. 23).

Por último, se posicionam ao assumir a hipótese “tradicional”: “Uma das hipóteses mais aceitas sobre a ocupação do território brasileiro é a que considera que ela tenha ocorrido há 10 mil anos, pois os vestígios datados desta época são seguros” (Caderno do Professor, 2009, 6ª série, p. 24).

Depois de tratar sucintamente sobre o modo de vida das populações que viviam no território, bem como de alguns vestígios arqueológicos (sambaquis), o texto aborda os povos indígenas na atualidade:

Atualmente, os povos indígenas correspondem a apenas 0,3% da população, mas calcula-se que mais de 40% da população brasileira tenha antepassados indígenas. Segundo pesquisas genéticas, os indígenas constituem o antepassado mais comum da população brasileira. Mesmo que as tribos sejam hoje pouco numerosas - se comparadas com as que existiam antes do século XVI - devem ser valorizadas e reconhecidas por seu valioso patrimônio etnocultural. E por preservarem uma relação com a natureza que inspira a todos (Caderno do Professor, 6ª série, volume 3, p. 24).

O texto afirma que essas populações devem ser valorizadas, mas contraditoriamente dedica um parágrafo para tratar dos povos indígenas na atualidade. Reduz as 206 etnias e as 180 línguas faladas ao seu percentual populacional e resgata, em formato atualizado, seu caráter “miscigenador”.

Bittencourt (1994) ao tratar da temática analisa as diversas vertentes produzidas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, a partir do século XIX. Dentre elas encontra-se:

[...] uma corrente mais romântica de educadores que permaneceu no decorrer do século XX passou a conceber o índio de maneira mais positiva, embora servisse apenas como elemento que chegou a fornecer algumas contribuições para o mundo do branco brasileiro: redes de dormir, hábitos alimentares e principalmente, serviram para miscigenar (p. 108).

Conforme se destacou, o texto sobre o qual se trata, antecede a primeira, das duas *Situações de Aprendizagem* que abordam a temática indígena nos *Cadernos do Aluno*.

O quadro abaixo resume a *Situação de Aprendizagem* e é também com essa atividade que tem início a História do Brasil na seleção de conteúdos feita pelos autores da proposta:

Quadro 9 - Síntese da Situação de Aprendizagem: Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena	Texto dos elaboradores; Lista com sugestão de temas para pesquisa para a composição do “dicionário”.	“Dicionário ilustrado”	Pré-requisitos na forma de tópicos: Os primeiros habitantes do Brasil; As hipóteses de ocupação do território brasileiro; Lista de exemplos de significados de palavras de origem indígena (por temas, os mesmos sugeridos no Caderno do Aluno).

O texto disponível no *Caderno do Aluno* possui 16 linhas, destacou-se aqui um excerto para fins analíticos:

Os portugueses, ao chegarem à América do Sul, encontraram uma quantidade muito grande de povos indígenas, que ocupavam toda a costa e o interior. [...] O grupo mais numeroso, que ocupava extensas áreas do continente, era o dos Tupi-Guarani. Esse termo refere-se a um conjunto de povos que falavam línguas ou dialetos de origem comum. Embora aparentados, viviam em constante luta entre si, em inúmeras tribos e, às vezes, em confederações. Os outros grupos, que falavam outras línguas, constituíam muitíssimas tribos. O quadro era, pois, de imensa diversidade e fragmentação. Viviam da caça da pesca e da coleta e da agricultura e eram nômades [...]. Muitos dos costumes indígenas, como o de redes para dormir, os banhos frequentes, as comidas feitas com milho e mandioca, são algumas das heranças da diversidade indígena para a sociedade brasileira (Caderno do Aluno, 6ª série, volume 3, p. 20).

O texto que tem como objetivo introduzir a temática indígena para os alunos inicia o assunto “com a chegada dos portugueses”, mesmo antes de seu desembarque. O grupo em destaque é os sempre referenciados, Tupi-Guarani; viviam em luta, não tinham governo (“fragmentados”) e nos deixaram heranças. Em poucas linhas os autores conseguiram manifestar, no texto, os diversos “estereótipos” destacados no início da análise deste tema, apontados por Grupioni (2000) e Gobbi (2006).

Os povos indígenas “aparecem” na história em função do colonizador, não são apresentados em sua diversidade étnica e cultural, e de maneira descontextualizada e aligeirada os autores se referem às “guerras”, desconsiderando seu papel social e induzindo o aluno à compreensão que esses povos “brigavam entre si”. O texto se refere ainda à “fragmentação”, sem explicitar qual o significado desta afirmação, eram fragmentados porque não tinham um Estado centralizado?

Não há no *Caderno do Aluno* nenhuma alusão a estes povos no presente e as diversas questões que permeiam a temática e os problemas contemporâneos vivenciados por estas populações. A pesquisa indicada para a realização da *Situação de Aprendizagem*, além da pesquisa das palavras para a elaboração do dicionário, é direcionada para a

identificação do “grupo” Tupi-Guarani, reforçando a ideia de homogeneidade e o próprio texto.

A estratégia adotada ou o “*saber fazer*”, é a produção de um “dicionário ilustrado” com palavras de origem indígena. Assim tanto a estratégia, quanto a forma de abordagem do conteúdo podem levar o aluno a concluir que os povos indígenas não fazem parte da sociedade atual, que sua participação na história do Brasil se resume a vocábulos e heranças (culinárias e outras).

E, embora no *Caderno do Professor* exista orientação para tratar da temática no tempo presente, sua indicação no item *Proposta de Situação de Recuperação*, sugere o papel secundário dado à relação presente-passado-presente e à temática na atualidade.

O texto relativo ao Tema 4 no *Caderno do Professor*, tem como tema “O encontro de portugueses com os povos indígenas”. Destacou-se o primeiro parágrafo para análise:

Após os primeiros contatos, os portugueses foram incorporando elementos da cultura indígena, da mesma forma que os indígenas foram adotando padrões europeus. O contato entre culturas promove esse intercâmbio e a adoção de novos costumes por ambas as partes, mesmo que essa relação seja caracterizada como de dominação, como nesse caso. Muitos portugueses tinham esposas nativas e seus filhos já não eram lusos, mas mestiços. Aprendiam a língua local, assim como os costumes transmitidos pelos indígenas, aprendendo a se alimentar com os produtos da terra, como a mandioca, o milho, as frutas e peixes nativos. Os indígenas, aprisionados ou catequizados, foram inseridos em formas de trabalho sistemático, seja pelo colonizador, interessado em explorar sua mão de obra, seja pelos jesuítas, que entendiam o trabalho como forma de lidar com a indolência, considerada natural ao nativo (Caderno do Professor, 2009, 6ª série, volume 3, p. 29).

A ausência de problematização sobre o processo de colonização é o primeiro aspecto a chamar a atenção no excerto acima selecionado, não há contexto. Também não existem conflitos ou contradições nas experiências geradas pelas “trocas culturais”. A categoria trabalho, expressa na forma escravista, torna-se “trabalho sistemático”. E os jesuítas “ganham voz” para dizer mais uma vez que os “indígenas são naturalmente

indolentes”. Nesse “encontro cultural” descrito pelos elaboradores, os colonizadores chegaram de fato ao “paraíso” e os povos indígenas tiveram a oportunidade de “adotar padrões europeus”.

O texto, que possui uma página, prossegue, destacando a colonização do interior, com os bandeirantes, e a escravização indígena como “vital” para a produção agrícola portuguesa; apontando as missões jesuíticas como “locus da catequese e do aprendizado da cultura europeia”, o tupi como a língua falada nos sertões e a língua como “um bom exemplo de como a relação entre culturas resulta de fenômenos singulares de representação do sincretismo que o convívio promove” (p. 29). Termina o texto destacando que [...] “Os costumes indígenas, a toponímia e as tradições caboclas, contudo, nunca deixaram de predominar. O Brasil não pode se reconhecer sem incorporar essa influência determinante em sua formação” (p. 30).

No restante do texto, permanece a ausência de problematização; os povos indígenas são incorporados, não como sujeitos da história, ou sujeitos da sua própria história, mas como “elementos culturais”. A última frase expressa essa ideia, remetendo à concepção destacada por Carneiro da Cunha, forjada no século XIX que caracteriza o “tipo indígena” reconhecido pela nacionalidade:

“Há primeiro, os Tupi e os Guarani, já então virtualmente extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na auto-imagem que o Brasil faz de si mesmo. É o índio que aparece como emblema da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas. É o caboclo nacionalista da Bahia, é o índio do romantismo na literatura e na pintura. É o índio bom e, convenientemente é o índio morto (CUNHA, 2003, p. 136).

O tema acima apresentado antecede a próxima *Situação de Aprendizagem*: “O Encontro entre culturas”, sua apresentação no *Caderno do Professor* é a seguinte:

“O encontro entre portugueses e indígenas na América foi marcado por um estranhamento. Do ponto de vista dos nativos americanos, os portugueses também eram diferentes de tudo o que haviam conhecido. Eram cobertos por

roupas, mas não se asseavam. Não havia mulheres entre eles, mas se diferenciavam hierarquicamente, mostrando diferenças de status muito mais marcadas que aquelas que os indígenas haviam conhecido. Os pajés portugueses, os sacerdotes, formavam uma casta e se interessavam em aprender a falar com os indígenas, incentivando a participação dos nativos nos ofícios religiosos, inclusive por meio do canto.

Os primeiros encontros, ainda bastante ingênuos e inofensivos, foram seguidos de confrontos violentos, para ambos os lados. Os portugueses não hesitaram em usar sua superioridade técnica para dominar os indígenas. As armas de fogo foram letais. A reação indígena se deu na mesma moeda: os forasteiros eram, se necessário, mortos. Contudo, ante a superioridade bélica lusitana, os indígenas preferiram refugiar-se no interior, em um processo que, iniciado no século XVI, nunca terminaria, até os dias de hoje: os indígenas sempre a salvo do colonizador. Com base nessas considerações, propomos esta Situação de Aprendizagem, que tem como objetivo a abordagem crítica do encontro entre essas culturas no Brasil e a compreensão do conceito de choque cultural, utilizando como estratégia a análise de fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, em 1500” (Caderno do Professor, 2009, 6ª série, volume 3, p. 30).

Destacou-se o texto na íntegra para salientar as diversas questões nele contidas. O primeiro elemento é a linguagem “infantil” que perpassa o texto, usada para contextualizar os objetivos a *Situação de Aprendizagem no Caderno do Professor*:

- “Eram cobertos por roupas, mas não se asseavam”;
- “Os pajés portugueses, os sacerdotes”;
- “Os forasteiros eram, se necessário, mortos”.

A pergunta é “quem está falando a quem?” Qual a função desse texto no *Caderno do Professor*? Uma resposta possível é o processo de produção dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. Como primeiro foi produzido o *Caderno do Professor*, talvez um texto como esse visasse substituir na forma de “ponto” para ser reproduzido da lousa, a lacuna deixada pela falta de material voltado especificamente para o aluno (2008). Manteve-se o texto, como parte integrante do *Caderno do Professor*, para o ano seguinte (2009), pois apesar de algumas correções, os *Cadernos do Professor* não tiveram nenhuma alteração qualitativa de um ano para outro.

O segundo elemento é o surgimento do conflito, categoria ausente na página anterior do *Caderno*, como foi demonstrado. Contudo na forma estabelecida pela “narrativa”, ele aparece como se fosse uma “fabula”, novamente não há contexto, apenas texto.

O terceiro elemento é a concepção da presença dos povos indígenas no território e sua relação com o “não índio” no passado e no presente:

Contudo, ante a superioridade bélica lusitana, os indígenas preferiram refugiar-se no interior, em um processo que, iniciado no século XVI, nunca terminaria até os dias de hoje: os indígenas sempre em busca de lugares a salvo do colonizador (Caderno do Professor, 2009, 6ª série, volume 3, p. 30).

Quem são os colonizadores do presente? As madeiras? Os latifundiários? As grandes mineradoras? O uso de um conceito situado historicamente, transposto para outro momento histórico resulta em anacronismo; mas este não é o único problema da afirmação acima. Afirmar que os povos indígenas “preferiram refugiar-se” tanto no passado quanto no presente não corresponde a “verdade dos fatos”. Diversas foram as ações dos diferentes grupos indígenas ao longo da história do Brasil.

De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, as ações dos povos indígenas colocaram “limites e possibilidades” aos projetos coloniais desenvolvidos na América, e nas palavras da autora:

Um excelente exemplo a respeito disso são as capitâncias hereditárias do Brasil. A maioria delas fracassou, em grande parte, pelos ataques de grupos indígenas. As duas capitâncias que mais prosperaram, São Vicente e Pernambuco, foram aquelas cujos donatários puderam contar com o apoio inestimável de lideranças indígenas com as quais estabeleceram estreitos laços de aliança (Almeida, 2010, p. 27).

No presente, é amplamente conhecida a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras, bem como sua inserção nas questões políticas, culturais e educacionais.

O episódio narrado pela autora acima citada é também exemplar no que se refere às questões indígenas no presente. Trata-se do julgamento sobre as terras da Reserva Raposa Serra do Sol:

Em dezembro de 2008, cinco povos indígenas (macuxi, wapixana, ingaricó, patamona e taurepang), há 30 anos em disputa pela demarcação de suas terras nessa reserva, tiveram seus direitos defendidos pela advogada indígena Joênia Batista de Carvalho. Índia wapixana, Joênia foi a primeira indígena a defender uma causa no Supremo Tribunal Federal. Acontecimento histórico, nas palavras da própria Joênia, que nos convida a refletir sobre a história dos índios em nosso país. [...] Participou do ritual do julgamento com a toga que a função exige e com o rosto pintado conforme as tradições do seu povo (Almeida, 2010, p. 19).

É a partir de um texto com estas características que os autores apresentam a *Situação de Aprendizagem*, que tem como objetivo a “abordagem crítica do encontro entre essas culturas” e a compreensão do conceito “choque cultural”, usando como estratégia excertos da carta de Caminha. O quadro abaixo resume a atividade:

Quadro 10 - Síntese de Situação de aprendizagem: Encontro entre culturas

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	“Saber fazer”	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
O Encontro entre culturas	Frase; Texto dos elaboradores; Documento histórico: excertos da Carta de Caminha	Análise de Documento	Pré-requisitos: tópicos: Expansão marítima portuguesa; O desembarque de Cabral, em Porto Seguro; O encontro entre culturas no Brasil; Orientação para “leitura” de documento histórico, centrado na linguagem..

Os autores iniciam a atividade no *Caderno do Aluno* propondo a seguinte questão:

1. O que você entende desta frase?

“As diferenças observadas entre os europeus e os índios na maneira de se vestir e de se enfeitar refletem diferentes modos de vida, de sentir e de ser” (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p. 25).

Em seguida os autores informam:

Feito isso, você lerá algumas partes de um documento de muita importância para nossa história: são os fragmentos da Carta de Pero Vaz de Caminha. Esse documento foi o primeiro relato escrito a respeito das impressões que os portugueses tiveram da população nativa e do território americano. Antes de ler o documento, saiba um pouco sobre o seu autor, Pero Vaz de Caminha (Caderno do s/d, 6ª série, volume 3, p. 25).

E na sequência, destacam as informações anunciadas:

Pero Vaz de Caminha foi o escrivão-mor da esquadra oficial enviada pelo reino português para o reconhecimento das terras que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertenciam a Portugal. Sua função era a de registrar e informar ao rei de Portugal, D. Manuel I, o que ocorria. Naquela época, a principal forma de conhecimento dos fatos era o relato escrito, daí a importância de um escrivão em uma expedição marítima. Pero Vaz havia sido nomeado o escrivão da feitoria que seria fundada em Calicute, na Índia, destino da expedição de Pedro Álvares Cabral que chegou ao Brasil. O documento relatando o que foi encontrado pelos portugueses ficou conhecido como “certidão de nascimento do Brasil” (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p. 25).

Após a apresentação dos excertos de Caminha e de um glossário, os autores perguntam:

1. Segundo o texto lido, que aspectos da aparência dos indígenas são destacados por Caminha na Carta?
2. Copie do texto o trecho que identifica a forma de viver dos indígenas.
3. Como a natureza é descrita por Caminha?
4. Qual é a importância de comunicar ao rei de Portugal a provável ausência de ouro e prata? Que relação isso tem com a Expansão Ultramarina?
5. É possível afirmar que Caminha foi capaz de compreender as diferenças entre a sua cultura e a dos indígenas? Utilize como exemplo da sua resposta um trecho do texto. (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p 28, 29).

A seguir vem o item *Lição de Casa*, descrito abaixo:

Leia atentamente o texto a seguir e responda à questão proposta com as informações do texto. Não se esqueça de selecionar as ideias centrais, se for necessário, consulte um dicionário (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p. 29).

O texto é escrito por Raquel dos Santos Funari:

Os portugueses chegaram ao que viria ser o Brasil e encontraram a terra já povoada. Os portugueses estavam preparados para isso. Em suas viagens pela África, sempre estavam às voltas com os habitantes do lugar, o que se passaria, também na Ásia. O que surpreendeu os portugueses foram o aspecto dos indígenas americanos. Os habitantes da África e da Ásia não eram totalmente desconhecidos. A África era bem conhecida, desde a Idade Média, assim como notícias da Índia e da China chegavam à Europa havia séculos. Os ameríndios, no entanto, eram diferentes: não se vestiam e não sentiam vergonha, não criavam animais e não conheciam a roda, tomavam banho com frequência. Tudo era motivo para o estranhamento (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p. 29).

A questão vem na sequência:

Após os estudos desta Situação de Aprendizagem, como você define o encontro entre as culturas europeia e indígena? (Caderno do Aluno, s/d, 6ª série, volume 3, p. 30).

Os itens “*Você Aprendeu?*” e “*Para Saber Mais*” encerram essa *Situação de Aprendizagem*.

Três questões serão destacadas para análise desta *Situação de Aprendizagem*. O uso que os autores fazem da carta de Caminha; a forma como os povos indígenas são tratados; e a “contradição” entre o que é anunciado como objetivo e o que é executado.

Os autores se referem à “Carta” como sendo a “certidão de nascimento do Brasil”, no entanto, esta concepção tem uma origem histórica. De acordo com Peixoto e Brites (2000) em texto que discutem os usos desse documento, e suas “reapropriações”, ela tem início no século XIX, e “representa não mais uma construção de Caminha, mas de nossos historiadores, a partir de intencionalidades outras, colocadas pelo seu presente” (p. 246) no caso, ligado a um projeto político de construção de uma identidade nacional.

Essa operação [a Carta como “certidão de nascimento”] implicou na incorporação do índio abstratamente considerado, como elemento de origem. Significou igualmente a nossa origem branca, europeia, católica e, como contrapartida, representou a rejeição do negro e a estigmatização de todas as manifestações contrárias ao padrão construído. Recriou-se a ideia de natureza pródiga, exuberante, dadivosa (Peixoto & Brites, 2000, p. 247).

Quanto a análise da “Carta”, conforme se pode verificar pela descrição da *Situação de Aprendizagem*, não são usados procedimentos para interrogar o documento. Pelo contrário, as questões propostas dirigem os alunos para a busca no texto, das respostas certas, não são propostas, inclusive, outras formas de leitura e interpretação de texto, tais como, comparações, interpretações, identificação de semelhanças e diferenças; o texto é fonte de informação direta.

No *Caderno do Professor* constatou-se a presença do tópico *Análise de documento histórico*, no entanto, ao contrário do que o título sugere o texto não trata de procedimentos de leitura de documento histórico:

Para trabalhar com os alunos o conceito de encontro cultural, selecionamos fragmentos da Carta de Pero Vaz de Caminha em que o citado estranhamento se explicita sob os mais diversos aspectos. Este é o foco do trabalho proposto com a análise do documento histórico. Certamente os alunos sentirão alguma dificuldade em função da linguagem de época e haverá necessidade de identificar termos que não integram a linguagem coloquial da atualidade. Portanto, recomenda-se que os alunos façam uma primeira leitura recorrendo ao glossário localizado ao final do texto, ambos reproduzidos no *Caderno do Aluno*. Se ainda persistir alguma dúvida de vocabulário, cabe a você ajudá-los a saná-las com o auxílio de um dicionário (*Caderno do Professor*, 2009, 6ª série, volume 3, p. 31).

A ausência de problematização de um documento histórico, canônico como é a Carta de Caminha, tem implicações sérias sobre o conhecimento que se está “ensinando a aprender”, pois ele trata de “identidades”. Neste documento, os povos indígenas descritos por Caminha e lido pelos alunos na forma proposta pelos autores: “são pardos”, “não têm nem entendem crença alguma”, “eles não lavram nem criam”, “são ingênuos”. Há muito se sabe que quando problematizada, a Carta de Caminha, “informa mais sobre o modo de ver do informante do que sobre coisas, lugares e pessoas que descreve” (Peixoto & Brites 2000, p. 242).

Mas o texto dos autores dos *Cadernos* também informa sobre os povos indígenas na mesma perspectiva. Com o intuito de destacar o “estranhamento”, o texto destaca o que os povos indígenas do período “não possuíam”: “eles não se vestiam, não tinham vergonha, não criavam animais e não conheciam a roda”.

Desta forma, nas duas *Situações de Aprendizagem* analisadas permanece uma abordagem eurocêntrica sobre a temática indígena, mas vai além desse viés. Na medida em que não há contextualização dos conteúdos abordados, que os métodos da disciplina não são de fato praticados, apenas anunciados, e não se estabelece a relação presente-passado-presente, o ensino de História veiculado pelos *Cadernos* pode ser considerado aistórico.

Por último merece destaque o anúncio em uma mesma *Situação de Aprendizagem* de duas proposições diferentes para os objetivos: “a abordagem crítica do encontro entre culturas no Brasil e a compreensão do conceito de choque cultural”; e o “conceito de encontro cultural”, no item *Análise de documento histórico*; e por fim o que é destacado no *Caderno do Aluno* é o “estranhamento”. Ressalta-se que em nenhum momento das atividades desenvolvidas aparecem as palavras “encontro cultural” e “choque cultural”.

3.5 A Seção *Você Aprendeu?*

A partir das questões para avaliação propostas pelos *Cadernos* foi criado um conjunto de quadros visando verificar as capacidades intelectuais requeridas. A composição dos mesmos foi estruturada a partir dos títulos das *Situações de Aprendizagem* e das “capacidades” referentes aos conteúdos abordados, organizados por série e volumes correspondentes, criando-se quatro quadros, um para cada série e apresentados sequencialmente.

Importa destacar que foram consideradas as capacidades relacionadas à “temporalidade histórica”, reconhecendo que “o conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento pela perspectiva da temporalidade que lhe é própria” (SIMAN, 2005 p. 111).

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudanças; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN, 2005, p. 119).

Quadro 11 - 5ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação

Situação de Aprendizagem 5ª série	Você Aprendeu?
Volume 1	
1. Sistemas sociais e culturais de notação do tempo ao longo da História	Identificar tempo cronológico;
2. As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas	Reconhecer as fontes como importantes para o “estudo da História”; Identificar tipos de fontes;
3. A vida na Pré-História e a escrita	Identificar os períodos da Pré-História e suas características
4. Os suportes e os instrumentos da escrita	Não contém o item Você Aprendeu?
Volume 2	
1. O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito	Identificar alguns aspectos convencionais da História do Egito centrado no Rio Nilo
2. O código de Hamurábi: os princípios da justiça na Mesopotâmia	Identificar aspectos convencionais da Mesopotâmia
3. África, o “berço da humanidade”	Relacionar vestígios arqueológicos a aspectos relativos ao nomadismo e sedentarismo
4. Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas	Identificar características da História da China (desde a ocupação dos primeiros grupos humanos até a época atual)
Volume 3	
1. Polis e Colônias: o espaço da formação da cultura grega clássica	Identificar algumas características da Grécia Antiga; Comparar Atenas e Esparta
2. Os jogos olímpicos da Grécia Antiga e no mundo moderno	Identificar tipos de jogos praticados na Grécia Antiga
3. As eleições no mundo romano	Comparar as eleições no mundo romano e na atualidade (semelhanças); Identificar de alguns aspectos da Antiguidade Romana
4. As sete maravilhas do mundo antigo	Identificar características das Sete Maravilhas do Mundo Antigo
Volume 4	
1. Jogo de percurso: o fim do Império Romano - as migrações bárbaras e o cristianismo	Identificar povos Bárbaros; Identificar elementos da crise do Império Romano
2. A Idade Média e os mosteiros medievais	Descrever características das ordens religiosas; Identificar o funcionamento de um mosteiro
3. As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na cultura ibérica	Identificar alguns aspectos da criação do Islamismo
4. O Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval	Identificar de dados sobre o Império Bizantino

Conforme pode ser observado, a principal capacidade requerida é a “identificação de dados” relativos aos conteúdos trabalhados a partir das *Situações de Aprendizagem*. Observa-se que ao caracterizar a “identificação” de determinados

conteúdos como “convencionais”, faz-se referências a abordagens consolidadas e repetidas por gerações de estudantes. Para exemplificar, destaca-se aqui uma questão da *Situação de Aprendizagem 2* do volume 2, questão 3 (Caderno do Aluno, s/d, p. 23).

Localizada no crescente fértil e cercada por montanhas e desertos naturais, a Mesopotâmia, palavra de origem grega que significa ‘entre rios’, faz referência aos rios:

- a) Nilo e Ganges.
- b) Tigre e Eufrates.
- c) Tigre e Indo.
- d) Eufrates e Nilo.
- e) Eufrates e Ganges.

Além de identificar, são requisitadas as seguintes capacidades: reconhecer, descrever, comparar e relacionar. Reconhecer e descrever são usados também na perspectiva “identificação de dados”. Apenas na *Situação de Aprendizagem* “As eleições no mundo romano”, é requisitado que se estabeleça relação entre passado e presente, isto é, em 16 *Situações de Aprendizagem* apenas uma trabalha recursos relacionados a permanências e mudanças do processo histórico e, no caso, são destacadas apenas as permanências, tratadas a partir da comparação das semelhanças entre as eleições no mundo romano e na atualidade.

A capacidade de comparar é usada também na *Situação de Aprendizagem* relativa aos conteúdos da Grécia Antiga, comparando Atenas e Esparta, recurso canônico usado para o tratamento do tema.

Quadro 12 - 6ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação

Situação de Aprendizagem 6ª série	Você Aprendeu?
Volume 1	
1. Feudalismo, em suas relações econômicas, políticas e religiosas	Identificar características do feudalismo; Descrever de características das relações de suserania e vassalagem
2. As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais	Identificar informações sobre as Cruzadas
3. O renascimento comercial e urbano	Identificar elementos significado de palavras; Identificar características do tema
4. O Renascimento cultural e científico	Identificar características do Renascimento cultural e científico
Volume 2	
1. Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas	Identificar informações sobre a “reconquista”
2. Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as praticas das Monarquias Nacionais	Identificar características do Absolutismo
3. A reforma e a contrarreforma	Identificar eventos e características da Reforma e da Contrarreforma
4. A Expansão marítima nos séculos XV e XVI	Identificar características da expansão marítima
Volume 3	
1. Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América	Relacionar imagem com significado histórico; Identificar características dos povos estudados
2. Trabalhando com vocabulário: a conquista espanhola e o fim do Império Inca	Identificar colonizadores; Identificar causas e consequências
3. Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena	Coletar informações sobre os povos indígenas; Identificar vestígios arqueológicos
4. O Encontro entre culturas	Uso de dicionário: significado da palavra indígena e índio; Identificar informações sobre grupo tupi-guarani
Volume 4	
1. Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão	Caracterizar formas de “resistência”; Identificar quilombos
2. O boi voador de João Mauricio de Nassau	Identificar aspectos da ocupação holandesa no Brasil
3. Revista cultural: a mineração no Brasil Colonial	Identificar características da mineração no período Colonial
4. Painel Informativo: A guerra dos emboabas	Identificar movimentos nativistas; Localizar informações sobre a Guerra dos emboabas

Da mesma forma que na série anterior, prevalece como principal capacidade requisitada a de “identificar dados” relativos aos conteúdos abordados, indicando a “fixação de conteúdos” enquanto recurso para a aprendizagem. Outras capacidades solicitadas são: descrever, caracterizar, localizar, porém como recurso minoritário e, referem-se também à “identificação de dados”. Apenas uma *Situação de Aprendizagem*

exigiu a capacidade de relacionar. Pesquisar palavra em dicionário pode ser entendido como coleta de informações, destaca-se que as palavras para pesquisa são: *índio e indígena*.

Quadro 13 - 7ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação

Situação de Aprendizagem 7ª série	Você Aprendeu?
Volume 1	
1. O Iluminismo	Identificar os três poderes na sociedade atual; Identificar pensamento iluminista
2. A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	Identificar características do período colonial e do processo de independência
3. A Colonização espanhola e a independência da América espanhola	Identificar características do sistema colonial espanhol
4. A Revolução Industrial Inglesa	Identificar características do sistema fabril e da Revolução Industrial Inglesa
Volume 2	
1. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Identificar características da Revolução Francesa
2. O Brasil Urbano de Debret	Identificar acontecimento em documento histórico; Identificar aspectos relacionados vinda da Família Real
3. Monarquia x República	Identificar eventos ligados à Independência
4. Voto e cidadania	Identificar informações; Identificar contradição na Constituição de 1824
Volume 3	
1. A revolta dos Malês	Relacionar e identificar informações sobre o Período Regencial
2. O Germinal e a Internacional	Identificar e diferenciar os movimentos dos trabalhadores do período abordado
3. A expansão territorial dos Estados Unidos da América durante o século XIX	Identificar informações do processo de expansão dos EUA
4. A charge política no Segundo Reinado	Identificar características do governo de Pedro II
Volume 4	
1. Os imigrantes na cafeicultura e a Lei de Terras	Identificar características da economia cafeeira; Identificar a Lei de Terras de 1850
2. O processo de abolição da escravidão	Identificar informações relacionadas ao fim da escravidão
3. Os empreendimentos do Barão de Mauá	Relação Lei EQ com desenvolvimento industrial; Identificar características econômicas do período
4. A proclamação da República, de Benedito Calixto	Relacionar Guerra do Paraguai com fortalecimento do exército; Identificar características do processo de Proclamação da República

Nos quatro volumes relativos à 7ª série foram identificadas apenas três *Situações de Aprendizagem* em que foi requisitada a capacidade de estabelecer relações, mas estas

também podem ser consideradas como “identificação de dados”, pois baseiam-se em “causas e consequências. Nas demais *Situações de Aprendizagem* a capacidade requisitada foi identificar os conteúdos.

Quadro 14 - 8ª série: Verificação das capacidades requisitadas na avaliação

Situação de Aprendizagem 8ª série	Você Aprendeu?
Volume 1	
1. Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	Identificar características do imperialismo (excertos de documento)
2. A Primeira Guerra Mundial	Identificar eventos ou informações sobre a Primeira Guerra.
3. A Revolução Russa e o stalinismo	Identificar soviets (excertos de documentos); Identificar características da Revolução Russa
4. A república no Brasil	Identificar participação política (excerto de documento); Identificar participação greve (excerto de documento); Identificar revoltas
Volume 2	
1. A propaganda no nazismo	Identificar características do nazifascismo; Relacionar os movimentos atuais de intolerância com os do passado
2. O impacto da Grande Depressão	Identificar características econômicas da crise de 29
3. Resistência judaica	Identificar características e fatos da Segunda Guerra
4. “Pai dos pobres” ou “mãe dos ricos”	Identificar aspectos econômicos, políticos e sociais do Governo Vargas
Volume 3	
1. Os dez princípios da Conferência de Bandung	Relacionar o pós-guerra e os movimentos de descolonização; Identificar características dos movimentos de descolonização
2. Guerra Fria em notícias	Identificar características da Guerra Fria
3. Populismo em Getulio Vargas	Identificar nacionalismo
4. Memória e imagens da ditadura militar brasileira	Identificar aspectos da ditadura militar
Volume 4	
1. Abertura lenta, gradual e segura	Relacionar fim da censura com redemocratização; Identificar aspectos da redemocratização
2. Eu tenho um sonho	Identificar temas relativos aos movimentos sociais e culturais
3. Colapso do socialismo	Identificar aspectos ligados a crise do socialismo
4. Pânico da nova ordem mundial	Identificar características da Nova Ordem Mundial

Na 8ª série como nas demais, a principal capacidade requerida foi a de “identificar dados” relativos aos conteúdos trabalhados. A outra capacidade é a de relacionar, encontrada em três *Situações de Aprendizagens*. Apenas uma delas requer o

estabelecimento de relações entre passado e presente, mas não compara requisitando semelhanças e diferenças ou outras capacidades relacionadas aos procedimentos do aprendizado histórico.

Conforme foi demonstrado, a capacidade requerida predominante, aos se analisar as questões propostas para a Avaliação nos Caderno, é a de “identificar conteúdos”. Outras capacidades também foram requisitadas tais como: localizar, coletar, descrever; todas caracterizadas no mesmo sentido, a de identificar conteúdos nas questões propostas. Das 63 *Situações de Aprendizagem* apenas uma foi identificada como relacionada a procedimentos metodológicos que exigem que o aluno estabeleça relações e comparações entre “diferentes situações históricas”.

A partir da análise das questões para avaliação propostas nos *Cadernos*, pode-se afirmar que a disciplina História é entendida como “transmissora de conteúdos”. Contudo, cabe salientar que, mesmo numa concepção de disciplina escolar como “transmissora de conteúdos”, é significativo que o principal recurso utilizado para avaliar as aprendizagens dos alunos seja reduzido à “identificação de dados”.

Por outro lado, os vínculos dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno* com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) são explícitos. Na Apresentação das Matrizes de Referência do SARESP de 2009 a Coordenadora Geral do Programa Maria Inês Fini afirma essa relação:

A partir dos documentos básicos do currículo, esses princípios foram traduzidos em eixos de trabalho bem articulados que geraram mais dois grupos de documentos. O primeiro deles se refere à gestão da aprendizagem na sala de aula, dirigidos aos professores, e o segundo, aos documentos de apoio à gestão currículo no âmbito das escolas, dirigido aos gestores.

A Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da rede, descreve o elenco das metas de aprendizagem desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis.

Com as indicações do que os alunos devem minimamente aprender em cada área do conhecimento, em cada etapa da escolarização, as referências para avaliação puderam então ser estruturadas (SEE/SP, 2009, p. 9).

O item *Avaliação/Você Aprendeu?* dos *Cadernos* está relacionado, portanto, diretamente com as matrizes do SARESP. De acordo com os critérios estabelecidos para a verificação da aprendizagem, as competências avaliadas são organizadas em três grupos: Grupo I - competência para observar; Grupo II - competência para realizar e Grupo III - competência para compreender (SEE/SP, 2009, p. 16-20).

As questões propostas para avaliação estão predominantemente enquadradas no Grupo I, isto é, competência para observar, que de acordo com estas Matrizes, são: observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar (SEE/SP, 2009, p. 16).

Pode-se inferir, dessa forma, que este é o conceito de aprendizagem priorizado pela disciplina, pela Proposta Curricular e pelo próprio SARESP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das imagens, dos conteúdos e dos “exercícios”, permitiram verificar os procedimentos contidos nas *Situações de Aprendizagem* para sua realização. Tais procedimentos desconsideram os métodos da disciplina e aplicam mecanicamente “técnicas de aprendizagem” pautadas por um “aprender fazendo” cuja base é a “reprodução de frases” e a elaboração de “produtos de aprendizagem”.

Nas propostas de *Leitura e Análise* de texto, os procedimentos se repetem não dialogando com os conteúdos: grifar as ideias principais; dividir o texto em parágrafos e criar um título; identificar informações no texto; reproduzir informações do texto; pesquisar o significado de palavras do texto; não propiciando o desenvolvimento de capacidades tais como: interpretação, comparação, argumentação que demandam a apropriação não só da forma como também do conteúdo.

Fernandes (2010, p. 6), em artigo que apresenta uma análise de exemplares do *Caderno do Aluno* de História, “utilizados e preenchidos em sala de aula”, destaca também essa tendência. Para a autora, “os exercícios de leitura dos cadernos são limitados, na medida em que são dirigidos para a simples coleta de dados, como se os textos de estudos históricos pudessem ser unicamente entendidos como verbetes de enciclopédia”.

Os alunos do ensino Fundamental “aprenderam fazer” ao longo de seus estudos: cartazes, painéis e murais ilustrados - com legenda, sem legenda, com frases sínteses; cartões postais sobre as “sete maravilhas do mundo antigo”; biografias de pintores ou revolucionários; anúncio publicitário; dicionários de palavras indígenas; glossário de palavras de origem árabe; maquete; esculturas; página de jornal; elaboração de cartas para “jogo de percurso”; ficha informativa, etc.

As imagens tomadas como categoria de análise são examinadas a partir dos critérios dos seus usos e funções pedagógicas, ou seja, enquanto ornamento/ilustração, reforço, como agregadora de conhecimentos ou como estratégia “capaz de servir como fonte de conhecimento histórico” (Boulos, 2008). As imagens usadas nos exercícios não foram pedagogicamente aproveitadas, apresentando função de ornamento ou de reforço. Permaneceu a função de reforço mesmo quando inseridas como eixo da *Situação de*

Aprendizagem, o que foi demonstrado ao se acompanhar o desenvolvimento das proposições da atividade “A República de Benedito Calixto”. Neste sentido as imagens não serviram como fonte para conhecimento histórico, nem agregaram conceitos ou informações nas atividades desenvolvidas pelas *Situações de Aprendizagem*.

Os documentos históricos presentes como atividade principal, ou em exercícios complementares escritos ou iconográficos, não são problematizados conforme se demonstrou. Dessa forma, podem reforçar a abordagem dos autores sobre acontecimentos ou concepções; ou “ilustrar”.

Ressalta-se, contudo, o fato dos autores indicarem que vão realizar um procedimento e não fazê-lo, conforme apontado por esta pesquisa, resultando numa postura antipedagógica, e em problemas práticos para os professores que “devem” pôr em execução as *Situações de Aprendizagem*.

Os conteúdos analisados através da temática indígena apontam para permanências de concepções “estereotipadas” que não condizem com as pesquisas realizadas sobre o tema na historiografia e na antropologia atuais.

Os textos no *Caderno do Professor* são didáticos, não contendo nenhum tipo de informação que possa contribuir para o “aprimoramento profissional”. Eles revelam, ainda em alguns momentos, como foi apontado, uma linguagem inadequada que permite o levantamento da seguinte questão: quem é de fato o seu “receptor”? A repetição dos mesmos textos, “recortados”, para alunos e professores, e usados em diferentes funções: para apresentar a *Situação de Aprendizagem* ao professor e como exercício de *Leitura e Análise* dos alunos fornecem indícios, no sentido atribuído por Ginzburg (1990), do processo de produção dos *Cadernos do Professor e do Aluno*.

O exame das questões formuladas para avaliação, designada no *Caderno do Aluno* como *Você Aprendeu?*, indicam uma concepção de ensino e aprendizagem da disciplina como “fixadora de conteúdos”, agravada pelo fato de resultar-se restritiva, no que diz respeito aos “mecanismos de fixação”, especificamente quando repete o mesmo procedimento em suas proposições.

A concepção de conhecimento histórico como “pronto e acabado” perpassa todos os *Cadernos* e, particularmente no tema destacado por esta pesquisa, descartou o uso de hipóteses explicativas para o trabalho em sala de aula; não considerou a relação presente-passado-presente; desconsiderou os métodos da disciplina para análise de documento histórico, resultando, num aparente paradoxo, num ensino de História aistórico.

FONTES

BRASIL. Congresso Nacional. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. 1996. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. 2003. Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

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

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História (anos finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História* / Coord.: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. Coord.: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, v. 1, 2008.

- _____. Secretaria da Educação. Saesp 2008: Matrizes de referência para avaliação: Ciências Humanas; Geografia e História; ensinos fundamental e médio; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 1.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 2.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 3.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 4.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 1.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 2.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 3.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 4.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 1.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 2.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 3.* São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 4.* São Paulo: SEE, 2009.

- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.

- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.
- _____. Secretaria da Educação. 2009. Decreto nº 54.297/09 de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política. In: SOIHET, Raquel et al., (Orgs.). *Mitos, Projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 196-221, set. 92/ago. 93.

_____. O Ensino de História para as populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, nº 63, p. 105-116, jul./set. 1994.

_____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba de Sá (Org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOIM, Thiago Figueira. *O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)*.

Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 2010.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções didáticas de História aprovadas no PNL D de 2004*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, Helenice et al.. O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.29, nº58, p. 361-382, 2009.

CORDEIRO, Jaime F. *A História no centro do debate: as propostas de renovação de ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FLC/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no Século XIX. In: CUNHA, Manuela C. da. *História dos Índios no Brasil* (Org.). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 2003.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto: UNESCO, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra Calazans. Reformas Curriculares e Práticas escolares. *ANAIS do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade*. ANPUH/SP: UNESP/Franca, set./2010. Cd-Rom.

FORQUIM, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FURET, François. *A oficina de História*. Lisboa: Gradiva, s/d.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

_____. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007.

GIMENO, Sacristán J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOBBI, Isabel. *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFScar, 2006.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artemed, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-59 1998.

_____. Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Psicologia e o resto. *Cad. Pesq. Fundação Carlos Chagas*: São Paulo, n 100, p. 93-107. mar. 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 06, n. 11, set. 1985/fev. 1986. (p. 99-116).
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.
- OLIM, Barbara B. Imagens em Livros Didáticos de História das Séries Iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. *Revista Virtual Outros Tempos*. www.outrostempos.uema.br, v. 7, nº 10, p. 93-118, dezembro de 2010.
- OLIVEIRA, Emerson D. G. Instituições, Arte, e o Mito do Bandeirante: uma contribuição de Benedito Calixto. *Saeculum, Revista de História*. João Pessoa, [19], p. 127-148, jul./dez., 2008.
- PALMA FILHO, João Cardoso. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/51p.pdf. Acesso em julho de 2011.
- PEIXOTO, Maria do R. Cunha; BRITES, Olga. A Carta de Pero Vaz de Caminha: Leituras. *Revista de Pós-Graduação em História PUC/SP*. São Paulo, nº 20, p. 239-251, abr./2000.
- SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.
- SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. S.

de; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto Tempo o Tempo Tem!*. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

SOUZA JR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Revista Educação em Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set/dez. 2005.

APÊNDICE: Quadros síntese das *Situações de Aprendizagem*

QUADRO 1: 5ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Sistemas sociais e culturais de notação do tempo ao longo da História	Textos dos elaboradores do Caderno	Atividades; Ilustração	Aula expositiva dirigida por questões formuladas pelos elaboradores dos Cadernos; Breve indicação sobre o conceito de tempo histórico
As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas	Textos dos elaboradores do Caderno	Atividades; Ilustração	Definição de fonte histórica; Definição dos tipos de fontes históricas (idem Caderno do Aluno); Indicação da importância do uso do jornal e revistas nas aulas
A vida na Pré-História e a escrita	Textos dos elaboradores do Caderno	Atividades	Aula expositiva dirigida por questões formuladas pelos elaboradores dos Cadernos (idem Caderno do Aluno)
Os suportes e os instrumentos da escrita	Textos dos elaboradores do Caderno	Ilustração; Pintura rupestre (ilustração, sem identificação e invertida no CP)	Aula Expositiva a partir de texto base “A escrita e sua história” (idem Caderno do Aluno); Definições de Suportes da escrita e Tipos de escrita (idem Caderno do Aluno)

QUADRO 2: 5ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito	Textos dos elaboradores do Caderno; Excerto de documentos históricos (Heródoto e Diodoro), não usa procedimentos de análise de documento; Leitura	Pintura mural do Egito Antigo, não usa procedimentos de análise de documento; Usada para leitura e análise	Indicado pré-requisitos: tópicos tradicionais da História do Egito; Texto dirigido para atividade, (idêntico ao Caderno do Aluno); Sugestões para produção textual
O código de Hamurábi: os princípios da justiça na Mesopotâmia	Textos dos elaboradores do Caderno; Excerto de documento histórico (Código de Hamurabi), não usa procedimentos de análise de documento. Usado para leitura e interpretação	Imagem complementar ao texto	Excerto de texto “A formulação de hipóteses”; Texto base para atividade, (idêntico ao do Caderno Aluno)
África, o “berço da humanidade”	Texto dos elaboradores do Caderno	–	Texto dos elaboradores dos Cadernos (idêntico ao do aluno) Conteúdo “problemático”, pois insere a África numa perspectiva não sincrônica
Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas	Texto dos elaboradores do Caderno	Ilustração de atividade (Foto da Muralha da China)	Indicado pré-requisitos relacionados a alguns aspectos da História da China; Texto centrado na sucessão de dinastias (reproduzido em parte no Caderno do Aluno)

QUADRO 3: 5ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. A vida na Grécia Antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-Estado, polis, democracia e cidadania			Texto convencional sobre alguns aspectos da história da Grécia Antiga (didático), antecedendo a Situação de Aprendizagem
Polis e Colônias: o espaço da formação da cultura grega clássica	Texto dos elaboradores dos Cadernos; Excerto de texto historiográfico para leitura e análise	–	Indica como fazer um Estudo Dirigido de texto historiográfico
Os jogos olímpicos da Grécia Antiga e no mundo moderno	Texto dos elaboradores dos Cadernos	Ilustração (Foto barão de Coubertin)	Texto sobre olimpíadas na Grécia (Idêntico ao CA)
Tema 2. A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, República, escravismo, militarismo e direito			Texto convencional sobre alguns aspectos da história da Roma Antiga (didático), antecedendo a Situação de Aprendizagem
As eleições no mundo romano	Excerto de documento histórico (Cícero), não usa procedimentos de análise de documento. (usado para <i>Leitura e Análise</i>)	Pinturas Antiguidade romana. Não usa procedimentos de análise documental. <i>Leitura e análise de imagem</i>	Roteiro de Leitura para análise de “documento”
As sete maravilhas do mundo antigo	–	Ilustração (Sete Maravilhas do Mundo Moderno)	Descrição das características das Sete Maravilhas do Mundo Antigo (reproduzido como texto no Caderno do Aluno como informação)

QUADRO 4: 5ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. O fim do Império Romano: as migrações bárbaras e o cristianismo			Texto convencional sobre o tema (didático) antecedendo a Situação de Aprendizagem
Jogo de percurso: o fim do Império Romano- as migrações bárbaras e o cristianismo	Texto dos elaboradores dos Cadernos	Atividade (desenho da base para o jogo de percurso)	Descrição do fim do Império; Roteiro de pesquisa sobre os povos bárbaros
A Idade Média e os mosteiros medievais	Texto dos elaboradores dos Cadernos	Atividade (desenho da Planta da Abadia de Cluny)	Informações sobre a importância das plantas de edifícios e construções para os “estudos de História”; Papel dos mosteiros na Idade Média
Tema 2. As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica			Texto convencional (didático) destacando Maomé e o Islamismo
As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na cultura ibérica	Textos dos elaboradores dos Cadernos	Atividade (foto de uma Mesquita); Ilustração (desenho de um arabesco)	Indicação de como compreender e elaborar um glossário; Definição das palavras propostas para a elaboração do glossário
Tema 3. O Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval			Texto convencional (didático) sobre o Império Bizantino
O Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval	–	Ilustração (Piso em mosaico)	Orientação de pesquisa e montagem de painel

QUADRO 5: 6ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Feudalismo, em suas relações econômicas, políticas e religiosas	Usa documento com descrição de um feudo, aborda a importância de documento para a pesquisa história, mas não usa de tais prerrogativas na atividade proposta, Xilogravura do século XV (1453). Na atividade com a imagem, nas questões propostas não há análise externa do documento, apenas interna. (não discute a imagem no CP)	Calendário de horas sem referências	Definição de documento e seu uso pelo Historiador; Orientação sobre a importância do domínio da linguagem; “Definições” de Feudalismo e Idade Média por meio de perguntas e respostas (reproduzidos e subdivididos no Caderno do Aluno para <i>Leitura e Análise</i>)
As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais	–	Reprodução de vitral de uma igreja francesa, sem maiores referências, não diz quando foi produzida a imagem; Fonte de informação direta.	Indicação de aula expositiva a partir de um elenco de perguntas e resposta (reproduzido parcialmente no <i>Caderno do Aluno para Leitura e Análise</i>)
O renascimento comercial e urbano	Documento de um cronista, sem análise interna ou externa, usado como texto	Atenção: ilustração no CP sem a mesma no CA	Indicação de aula expositiva a partir de um elenco de perguntas e resposta (reproduzido parcialmente no <i>Caderno do Aluno para Leitura e Análise</i>)
O Renascimento cultural e científico	Fragmento de texto dos elaboradores	Ilustração, pinturas do Michelangelo e da Vinci no CA, só Monalisa; Imagens ilustrativas no item Pesquisa em Grupo (biografias)	Definição de biografia; Aula expositiva baseada em perguntas e respostas de aspectos convencionais sobre o tema

QUADRO 6: 6ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas: o Caso Português (título do sumário não corresponde ao título da S.A.)	–	(CP) Ilustração mapas da Reconquista	Explicação do que é uma síntese de texto; Texto “Os Estados Nacionais” descreve a formação de Portugal e Espanha (didático e convencional)
Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as praticas das Monarquias Nacionais	Excerto de Bossuet, tratado como documento no item Avaliação, mas não situa, por ex data	Pintura de Luís XIV, dentro da Avaliação da Situação de Aprendizagem	Indicação de pré-requisitos Texto com características do Absolutismo Indicação de tópicos para pesquisa biográfica
A reforma e a contrarreforma	–	–	Texto “Reforma e Contrarreforma” (didático e convencional)
A Expansão marítima nos séculos XV e XVI	–	Ilustração de especiarias dentro da Avaliação da SA	Texto abordando o processo de expansão marítima de Portugal e Espanha (didático e convencional)

QUADRO 7: 6ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. Maias, Incas e Astecas			Texto abordando as “civilizações” Maias, Incas e Astecas (didático e convencional) antecedendo a Situação de Aprendizagem
Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América	Textos sem autoria, sobre astecas, incas e maias (imagens ilustrativas dos textos)	Mapa das populações indígenas na América, usado para localizar os povos maias, incas e astecas; Foto das ruínas de Machu Picchu, relacionada com atividade	Indicação para explorar o conceito de diversidade cultural (identificado pelos autores, a título de exemplificação, como diferenças religiosas)
Tema 2. Conquista espanhola na América			Texto sobre o tema (didático e convencional) antecedendo a Situação de Aprendizagem
Trabalhando com vocabulário: a conquista espanhola e o fim do Império Inca	Texto dos elaboradores.	–	Orientação para elaboração de glossário
Tema 3. Sociedades indígenas no território brasileiro			Texto sobre as hipóteses de ocupação do território brasileiro e algumas informações sobre as populações indígenas, antecedendo a Situação de Aprendizagem
Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena	Texto dos elaboradores (não trata das hipóteses da ocupação da América)	–	Pré-requisitos na forma de tópicos: os primeiros habitantes do Brasil; as hipóteses de ocupação do território brasileiro; vestígios arqueológicos dos primeiros habitantes e o grupo tupi-guarani; .Lista de exemplos de significados de palavras de origem indígena
Tema 4. O Encontro de portugueses com os povos indígenas			Texto centrado nas “trocas culturais”, antecedendo a Situação de Aprendizagem
O Encontro entre culturas	Documento histórico: Carta de Caminha, (informa quem é o autor)	Ilustração da carta de Pero Vaz, atividade com pintura de Vitor Meirelles (Situações de Recuperação, pintura não reproduzida no CA)	Pré-requisitos: tópicos: expansão marítimo-portuguesa; o desembarque de Cabral, em Porto Seguro; O encontro entre culturas no Brasil; Orientação para leitura de documento histórico, centrado na linguagem do documento; apresenta item “Análise de documento”

QUADRO 8: 6ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. Tráfico negreiro e escravidão no Brasil			Texto centrado no tráfico como atividade econômica, e no trabalho escravo durante os “ciclos econômicos”; Cita formas de resistência à escravidão (texto didático e convencional)
Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão	Tópico informativo sobre maquete; Texto dos elaboradores para leitura e análise	Reprodução de desenho de Quilombo usada para exemplificar construção de maquete, não contém referências de quem fez o desenho	Origem da palavra quilombo; Orientação para ressaltar as lutas pela liberdade; Orientação sobre produção de maquete
Tema 2. Ocupação holandesa no Brasil			Texto centrado nos aspectos políticos (didático e convencional)
O boi voador de João Mauricio de Nassau	Excerto de texto sobre o tema retirado da revista Ciência Hoje para Crianças	Desenho do boi voador usada para exemplificar atividade, (não contém referências)	Informação sobre o projeto Cow Parade (intervenção urbana); Mesmo texto do CA
Tema 3. Mineração e vida urbana no Brasil			Texto destaca política mercantilista, economia mineradora, cidades mineiras
Revista cultural: a mineração no Brasil Colonial	Textos dos elaboradores para Leitura e Análise	Documento iconográfico usado para ilustrar texto	Roteiro para pesquisa do tema e montagem da revista
Tema 4 A crise do Sistema Colonial			Texto resume o processo de colonização para relacionar sua crise ao desenvolvimento do capitalismo industrial e à vinda da Corte portuguesa para o Brasil (didático e convencional)
Painel Informativo: A guerra dos emboabas	Texto dos elaboradores para Leitura e Análise	–	Dois parágrafos para descrever as ‘Rebeliões nativistas’; Indicação de roteiro para realização de pesquisa sobre a Guerra dos Emboabas

QUADRO 9: 7ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
O Iluminismo	Texto dos elaboradores	Imagem ilustrativa de Montesquieu	Indicação de pré-requisitos apenas listados: conceitos de Iluminismo e Século das luzes; racionalismo, método científico, progresso e liberdade; Orientação pesquisa da organização dos poderes executivo, legislativo e judiciário na sociedade atual
A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	Tópicos para elaboração de linha do tempo; Excerto da Declaração de Independência dos EUA	Imagens ilustrativas no CA, as datas ficam confusas, pois, se referem aos acontecimentos e não às imagens.	Texto introdutório, valoriza a diversidade colonial e ressalva que não deve ser usado as expressões ‘colônias de povoamento’ e ‘colônias de exploração’
A Colonização espanhola e a independência da América espanhola	Excerto de Las Casas para identificar o conceito de encomienda	Exemplos de documentos para ilustrar o que é uma fonte histórica; Ilustração de Bartolomeu de Las Casas	Orientação para identificar fontes históricas
A revolução industrial inglesa	Texto dos elaboradores para Leitura e Análise; Excerto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para Leitura e Análise; Excerto de Adam Smith, (não identifica o autor nem o período. tratado como se fosse um texto qualquer)	Iconografia do século XIX	Indica pré-requisitos: características da revolução industrial e seus efeitos sociais; Conceito de infância e construção de linha do tempo para discutir o trabalho infantil

QUADRO 10: 7ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. A Revolução Francesa e a expansão napoleônica			
A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Excerto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, com orientação para sua problematização	Imagem ilustrativa	Indica pré-requisitos na forma de tópicos: estrutura social do Antigo Regime, crise econômica e financeira, convocação dos Estados Gerais, queda da Bastilha, Grande Medo, Noite dos Milagres, Declaração dos Direitos, Constituição Civil do Clero; Ressalta a necessidade de se “problematizar” os documentos (obs. único documento situado em seu contexto histórico e problematizado)
Tema 2. A Família real no Brasil			
O Brasil Urbano de Debret	Texto dos elaboradores de caráter informativo	Leitura interna de documento iconográfico	Descreve pré-requisitos: expansão napoleônica e bloqueio continental, vinda e presença da família real, abertura dos portos e suas consequências; Orienta problematização para análise de documento iconográfico
Tema 3.A Independência do Brasil			
Monarquia x República	Texto dos elaboradores para Leitura e Análise; Tabela para Leitura e Análise	–	Indica pré-requisitos na forma de tópicos: rebeliões emancipacionistas, Abertura dos portos; Revolução do Porto; Regência de D. Pedro e acontecimentos ligados à declaração de Independência; Caracterização do regime monárquico e republicano; Descrição de como conduzir um debate
Tema 4. Primeiro reinado no Brasil			
Voto e cidadania	Excertos das Constituições de 1824 e 1988; Questões dirigidas para comparação de documentos	Imagem ilustrativa das capas das Constituições de 1824 e 1988	Indica pré-requisitos: reconhecimento da Independência; Assembleia Constituinte; Constituição de 24 e perfil absolutista de D. Pedro I; Roteiro para análise das Constituições

QUADRO 11: 7ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
A revolta dos Malês	Texto dos elaboradores para realização de fichamento.	Imagem ilustrativa de litografia de Debret	Indica pré-requisitos: características do Período Regencial e revoltas do período; Aborda quilombos na atualidade
O Germinal e a Internacional	Excerto adaptado pelos elaboradores, do romance Germinal	Documentos iconográficos usados como ilustração	Indica pré-requisitos: Revolução Industrial; Oposição entre capital e trabalho; Organização dos trabalhadores
A expansão territorial dos Estados Unidos da América durante o século XIX	–	Análise de mapas focando a expansão territorial dos EUA	Indicações para análise dos mapas
A charge política no Segundo Reinado	–	Análise de documento iconográfico, charge de 1878	Indica pré-requisitos: disputas das elites pelo controle do poder político; Identificar características de charge; Indicação de problematização de fonte

QUADRO 12: 7ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo /Procedimento Caderno do Professor
Os imigrantes na cafeicultura e a Lei de Terras	Excerto do Estatuto da Terra; Excerto de texto historiográfico, para Leitura e Análise	Documento iconográfico (foto de 1902), usada como ilustração	Indica pré-requisitos: características da economia cafeeira e substituição da mão de obra; Definição de Reforma Agrária; Roteiro para análise de texto historiográfico
O processo de abolição da escravidão	Excertos de leis relacionadas ao fim da escravidão no Brasil.	Documento iconográfico (litografia, 1858), usado como ilustração.	Indica pré-requisitos: economia cafeeira e inserção do Brasil no contexto econômico internacional; Tópicos sobre escravidão; Indicação para contextualizar os documentos analisados
Os empreendimentos do Barão de Mauá	–	Litografia de Mauá, ilustrativa	Indica pré-requisitos economia cafeeira e início do processo de industrialização; Discorrer sobre características de anúncio publicitário; Roteiro para pesquisa dos empreendimentos de Mauá
A Proclamação da República, de Benedito Calixto	–	Leitura de imagem quadro Benedito Calixto, Proclamação da República	Indica pré-requisitos: aspectos políticos, econômicos e sociais do Segundo reinado, Guerra do Paraguai, papel do exército; Orientação para leitura de imagem documental

QUADRO 13: 8ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	–	Mapas do continente africano (2007, 1830, 1902)	Roteiro para analisar os mapas na forma de perguntas e respostas; Indicação de conceitos relativos ao tema: segunda revolução industrial, capitalismo monopolista e darwinismo social; Ressalva para não tratar o continente como um “todo homogêneo”
A Primeira Guerra Mundial	Frases de “estadistas”; Artigo 1 da Carta da Organização das Nações Unidas para Leitura e Análise (não usa procedimentos de leitura de documento)	Documentos iconográficos usados como ilustração (fotos da Primeira Guerra)	Indica conceitos: paz armada, imperialismo, nacionalismo, política de alianças, guerra de trincheiras, guerra de extermínio, Tratado de Versalhes; Roteiro para abordar “texto”; Roteiro para pesquisa sobre armamento usado na guerra; Indicação para construir gráfico
A Revolução Russa e o stalinismo	Dicas para elaboração da pesquisa	Fotos (CP e CA) ilustração da pesquisa biografia.	Indica pré-requisitos: retomar conceitos de socialismo comunismo e caracterização de revolução; Roteiro para pesquisa biográfica
A república no Brasil	Roteiro para identificação da organização de um jornal: denominado Pesquisa de campo; Dicas para pesquisa, e para a produção de uma página de jornal.	Foto da primeira página de jornal eletrônico;	Indica pré-requisitos: funcionamento político e estrutura sócio-econômica da Primeira República; Roteiro para identificar a organização de um jornal; Roteiro para pesquisa de movimentos de contestação à ordem oligárquica

QUADRO 14: 8ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Tema 1. Nazifascismo			
A propaganda no nazismo	Excerto de texto historiográfico; Dicas para elaboração de resumo.	Símbolo do nazismo, relacionado com atividade; Documento iconográfico (foto 1937), usada como ilustração	Indica pré-requisitos: Primeira Guerra, crise econômica, crise social; Roteiro para leitura e resumo de texto
Tema 2. A crise de 1929			
O impacto da Grande Depressão	Texto dos elaboradores sobre a autora das fotos analisadas	Leitura e análise de imagem (fotos família de migrantes, 1936)	Indica pré-requisitos: aceleração do processo de industrialização mundial; Bolsa de valores; Especulação; Crise de superprodução; New Deal; Roteiro para análise iconográfica
Tema 3. Segunda Guerra Mundial			
Resistência judaica	<i>Leitura e Análise</i> de documento; Usa procedimentos de análise documental	–	Indica pré-requisitos: crise de 29; Ascensão de regimes totalitários; Segunda Guerra; Antissemitismo; Roteiro para leitura de documento
Tema 4. O período Vargas			
“Pai dos pobres” ou “mãe dos ricos”	Apresentação do tema; Regras para o debate	–	Indica pré-requisitos: Revolução de 30, governo provisório; Crise do modelo agrário exportador; Características do Estado Novo, deposição de Vargas inserido no contexto internacional; Roteiro para debate

QUADRO 15: 8ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Os dez princípios da Conferência de Bandung	Leitura e análise de documento, não usa procedimentos de análise	Fotos sem data, ilustração	Indica pré-requisitos: movimentos de descolonização
Guerra Fria em notícias	–	Documento iconográfico (fotos sem data). Para ilustra eventos relacionados à Guerra Fria	Indica pré-requisitos: processos revolucionários e conflitos mundiais relacionados à Guerra Fria; Roteiro para pesquisa para produção de notícias
Populismo em Getulio Vargas	Leitura e análise de documento, análise interna	Foto de Getúlio Vargas, ilustração	Indica pré-requisitos: descrever o populismo por meio da caracterização dos governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio quadros e João Goulart; Histórico da Companhia Siderúrgica Nacional
Memória e imagens da ditadura militar brasileira	Roteiro para entrevistas	–	Indica pré-requisitos: golpe de 64 e relações com a Guerra Fria, períodos da ditadura até 1974; Roteiro para entrevista e elaboração de painel

QUADRO 16: 8ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Documento/Texto Caderno do Aluno	Imagem	Conteúdo/Procedimento Caderno do Professor
Abertura lenta, gradual e segura	Leitura e análise de documento (não usa procedimentos de análise)	Documento iconográfico (fotos), ilustração	Indica pré-requisitos: conceitos de repressão política e resistência à ditadura; Fases do processo de abertura, anistia, movimentos estudantis e grevistas e a Campanha pelas Diretas-Já
Eu tenho um sonho	Texto dos elaboradores para <i>Leitura e Análise</i>	Documento iconográfico (foto)	Indica pré-requisitos: caracterização dos movimentos sociais e culturais(décadas de 50, 60 e 70), movimento estudantil, movimento hippie, feminista; Introdução ao tema;
Colapso do socialismo	–	Mapa da Europa usado para atividade	Indica pré-requisito: contexto da Guerra Fria, Crise do socialismo; Orientação para elaboração pesquisa e cartográfica
Painel da nova ordem mundial	–	<i>Leitura e Análise</i> de imagem (foto)	Indica pré-requisitos: Abordar as transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas, chamada de Nova Ordem Mundial

QUADRO 17: 5ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Sistemas sociais e culturais de notação do tempo ao longo da História	Construção de um varal	Identificar tempo cronológico e histórico, com ênfase no cronológico
As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas	Produção de uma página de jornal	Reconhecer as fontes como importantes para o “estudo da História”; Identificar tipos de fontes;
A vida na Pré- história e a escrita	Dicionário ilustrado sobre a Pré-história	Identificar os períodos da Pré-história e suas características
Os suportes e os instrumentos da escrita	Mural	Identificar os dois tipos de escrita, instrumentos e suportes

QUADRO 18: 5ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito	Produção de texto	Identificar alguns aspectos convencionais da História do Egito centrado no Rio Nilo
O código de Hamurábi: os princípios da justiça na Mesopotâmia	Elaboração de painel	Identificação aspectos convencionais da Mesopotâmia
África, o “berço da humanidade”	Montagem de cartaz e elaboração de legendas	Relacionar vestígios arqueológicos à aspectos relativos ao nomadismo e sedentarismo
Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas	Elaboração de texto	Identificação de alguns aspectos da História da china (desde a ocupação dos primeiros grupos humanos até a época atual)

QUADRO 19: 5ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Polis e Colônias: o espaço da formação da cultura grega clássica	Compreensão de texto	Identificação de alguns aspectos da Grécia Antiga; Comparação entre Atenas e Esparta
Os jogos olímpicos da Grécia Antiga e no mundo moderno	Elaboração de cartazes	Identificação de tipos de jogos praticados na Grécia Antiga
As eleições no mundo romano	Compreensão de texto	Comparação entre as eleições no mundo romano e na atualidade (semelhanças); Identificação de alguns aspectos da Antiguidade Romana
As sete maravilhas do mundo antigo	Elaboração de cartões-postais	Identificação de algumas características das Sete Maravilhas do Mundo Antigo

QUADRO 20: 5ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Jogo de percurso: o fim do Império Romano- as migrações bárbaras e o cristianismo	Elaboração de cartas para jogo de percurso	Identificação dos povos bárbaros; Identificação de elementos da crise do Império romano
A Idade Média e os mosteiros medievais	Complementar um infográfico	Descrição de características das ordens religiosas; Identificação do funcionamento de um mosteiro
As civilizações do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na cultura ibérica	Elaboração de um glossário	Identificação de alguns aspectos da criação do Islamismo
O Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval	Organização de um painel ilustrado	Identificação de dados sobre o Império Bizantino

QUADRO 21: 6ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Feudalismo, em suas relações econômicas, políticas e religiosas	Organização de um painel ilustrado	Identificação de características do feudalismo; Descrição de aspectos das relações de suserania e vassalagem
As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais	Produção de álbum de figurinhas	Estabelecimento de relação entre as Cruzadas e o aumento populacional; Identificação das diversas Cruzadas
O renascimento comercial e urbano	Produção de uma ficha informativa	Identificar elementos e palavras relacionadas ao tema;
O Renascimento cultural e científico	Elaboração de biografia	Identificação de algumas características do Renascimento Cultural e Científico

QUADRO 22: 6ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas: o Caso Português (título do sumário não corresponde ao título da S.A.)	Produção de uma síntese de texto	Identificação de informações sobre a "reconquista"
Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Nacionais	Organização de fichas com informação biográfica	Identificar características do Absolutismo
A reforma e a contrarreforma	Elaboração de síntese de conteúdo	Identificação de eventos e características da Reforma e Contrarreforma
A Expansão marítima nos séculos XV e XVI	Elaboração de uma história em quadrinhos	Identificação de aspectos relativos à expansão marítima

QUADRO 23: 6ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América	Pesquisa e “socialização” das informações	Relacionar imagem com significado histórico; Identificar de características dos povos estudados
Trabalhando com vocabulário: a conquista espanhola e o fim do Império Inca	Organização de vocabulário	Identificar colonizadores; Identificar causas e consequências
Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena	Dicionário ilustrado	Identificar informações sobre os povos indígenas
O Encontro entre culturas	Análise de documento	Uso de dicionário: significado da palavra indígena e índio; Identificação características dos tupi-guarani

QUADRO 24: 6ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão	Confecção de maquete	Caracterizar formas de “resistência”; Identificar quilombos
O boi voador de João Mauricio de Nassau	Construção e exposição de esculturas	Identificar aspectos da ocupação holandesa no Brasil
Revista cultural: a mineração no Brasil Colonial	Produção de uma revista cultural	Identificar características da mineração no período Colonial
Painel Informativo: A guerra dos emboabas	Construção de um painel informativo	Identificar movimentos nativistas; Localizar informações sobre a Guerra dos emboabas

QUADRO 25: 7ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
O Iluminismo	Apresentação de seminário	Identificar os três poderes na sociedade atual; Identificar pensamento iluminista
A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América	Elaboração de Linha do Tempo da história dos EUA	Identificar aspectos do período colonial e do processo de independência
A Colonização espanhola e a independência da América espanhola	Análise de documento	Identificar características do sistema colonial espanhol
A revolução industrial inglesa	Montagem de painel	Identificar características do sistema fabril e da Revolução Industrial inglesa

QUADRO 26: 7ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Análise de documento	Relacionar informações; Identificar características da Revolução Francesa
O Brasil Urbano de Debret	Construção de texto ficcional	Identificar acontecimento em documento histórico; Descrever medidas tomadas por D. João VI relativas à educação e cultura; Identificar aspectos relacionados à Família Real
Monarquia x República	Debate	Relacionar e identificar informações sobre o processo de Independência
Voto e cidadania	Análise comparativa de documentos	Identificar informações e identificar contradições relativas ao assunto

QUADRO 27: 7ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
A revolta dos Malês	Produção de fichamento	Relacionar e identificar informações sobre o Período Regencial
O Germinal e a Internacional	Análise de texto literário	Identificar e diferenciar os movimentos dos trabalhadores do período abordado
A expansão territorial dos Estados Unidos da América durante o século XIX	Análise de mapas e síntese	Identificar informações do processo de expansão dos EUA
A charge política no Segundo Reinado	Análise de Charge e produção de texto	Identificação das características do governo de Pedro II

QUADRO 28: 7ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Os imigrantes na cafeicultura e a Lei de Terras	Análise de documento e produção de síntese	Identificar relacionar características da economia cafeeira e Lei de Terras de 1850
O processo de abolição da escravidão	Análise de documento e produção de charge	Identificar informações relacionadas ao fim da escravidão
Os empreendimentos do Barão de Mauá	Produção de um anúncio publicitário	Estabelecer relação entre leis; Identificar características do período
A Proclamação da República, de Benedito Calixto	Análise iconográfica e produção de texto	Relacionar Guerra do Paraguai com fortalecimento do exército; Identificar características do processo de Proclamação da República

QUADRO 29: 8ª série - Volume 1

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	Leitura cartográfica e sistematização das informações	Identificar características do imperialismo (uso de excertos de documentação histórica)
A Primeira Guerra Mundial	Elaboração de gráfico	Identificar eventos ou informações sobre a Primeira Guerra
A Revolução Russa e o stalinismo	Elaboração de biografias	Excerto de John Reed e documento da Revolução, para identificar definição de Soviet (não usa procedimentos de análise de documento); Identificação de aspectos da Revolução Russa
A república no Brasil	Elaboração de um de jornal histórico	Excerto da Constituição de 1871, para identificar participação política; Manifesto da greve de 17.para identificar aspectos do movimento

QUADRO 30: 8ª série - Volume 2

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
A propaganda no nazismo	Resumo de texto historiográfico	Identificação de características do nazifascismo; Relacionar os movimentos atuais de intolerância com os do passado
O impacto da Grande Depressão	Análise iconográfica e produção textual	Identificação de elementos da crise
Resistência judaica	Análise de documento	Identificação de características e fatos da Segunda Guerra
“Pai dos pobres” ou “mãe dos ricos”	Debate	Identificação de aspectos econômicos políticos e sociais do Governo Vargas

QUADRO 31: 8ª série - Volume 3

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Os dez princípios da Conferência de Bandung	Análise de documento e elaboração de síntese em grupo	Estabelecer relações entre o pós guerra e os movimentos de descolonização; Identificar características dos movimentos
Guerra Fria em notícias	Elaboração de notícias	Identificação de características da Guerra Fria
Populismo em Getulio Vargas	Análise de documento	Identificar nacionalismo
Memória e imagens da ditadura militar brasileira	Elaboração de painel	Identificar aspectos da ditadura militar

QUADRO 32: 8ª série - Volume 4

Situações de Aprendizagem	Estratégia "Saber fazer"	Avaliação
Abertura lenta, gradual e segura	Análise de documento e elaboração de frases-síntese	Identificar eventos ligados ao assunto
Eu tenho um sonho	Produção textual	Identificar temas relativos ao movimentos sociais e culturais
Colapso do socialismo	Elaboração de mapa político da Europa, com legendas	Identificação de aspectos ligados à crise do socialismo
Painel da nova ordem mundial	Elaboração de cartaz	Identificar aspectos relacionados à Nova Ordem Mundial