

LEANDRO KARNAL  
FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA  
LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES  
ISABELA BACKX  
MARCELO ABREU



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.  
PNLD 2024 - Objeto 1  
Código da Coleção:  
0027 P24 0100 208 040



# História com Leandro Karnal

Componente curricular: HISTÓRIA



## **LEANDRO KARNAL**

Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP).

Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## **FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA**

Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

## **LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES**

Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## **ISABELA BACKX**

Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

## **MARCELO ABREU**

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).



Componente curricular: HISTÓRIA



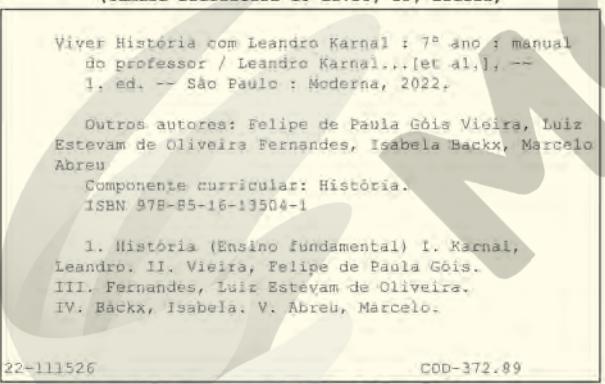
1<sup>a</sup> edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli  
**Edição de texto:** Camila Koshiba Gonçalves, Júlia Daher, Laura Lemmi Di Natale, Maurício Madi, Thais Videira  
**Preparação de texto:** Denise Ceron  
**Assessoria didático-pedagógica:** Denise Tonello, Maria Lídia Vicentin Aguilar  
**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa  
**Coordenação de produção:** Denis Torquato  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Mariza de Souza Porto  
**Capa:** Douglas Rodrigues José, Daniela Cunha, Apis Design  
Foto: Chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). Foto de 2013. © Fabio Colombini  
**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado  
**Edição de arte:** Jayres Gomes  
**Editoração eletrônica:** Teclas  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Cárita Negromonte, Kiel Pimenta, Nancy H. Dias  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Odete Ernestina Pereira  
**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues  
**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia  
**Pré-imprensa:** Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos  
**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro  
**Impressão e acabamento:**

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



Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORIA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966  
[www.moderna.com.br](http://www.moderna.com.br)  
2022  
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). A valorização de manifestações culturais como a congada reforça o respeito à pluralidade e aos saberes dos povos negros que, durante séculos, resistiram ao processo de escravização e foram fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

# Carta ao docente

**Caro colega,**

Este manual do professor apresenta uma visão pluralista da história, entendida como produto da interação, colaborativa ou conflituosa, entre culturas, sociedades, grupos sociais e indivíduos. Dessa relação resultam o passado, o presente e o futuro comum. Portanto, a compreensão do passado é a condição essencial para a construção de possibilidades de futuro.

Com base nessa ideia, em vez de tratar do entendimento do passado, deve-se considerar a compreensão da história como a dimensão existencial na qual os tempos e as experiências se cruzam. A visão pluralista da história contempla, portanto, temporalidades múltiplas. A variedade de tempos e fatos que se cruzam nos processos presentes ou no ato de conhecer a história é estabelecida pela multiplicidade de agentes e sujeitos históricos.

É importante considerar ainda o fato de que o estudo da história é essencialmente dialógico. Em razão disso, pretende-se oferecer no livro do estudante e neste manual do professor uma base para a compreensão da história pelos estudantes por meio do diálogo.

Os docentes são os sujeitos de conhecimento e os agentes que tornam possível a produção do conhecimento subsidiada por esta coleção. Por isso, a organização do conteúdo e as atividades do livro do estudante, bem como as propostas de curadoria, as atividades complementares e os comentários deste manual do professor, podem ser tomadas em sua integralidade e na sequência estabelecida ou usadas de outra forma, com mudanças e adaptações, adequando-se ao planejamento do professor. Portanto, a leitura desta obra, assim como os usos que o professor fará dela com os estudantes, é o que a tornará viva.

*Bom trabalho!*

# Sumário

<b>REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	VI
<b>1. A emergência da história digital .....</b>	VI
Consciência histórica .....	VII
Raciocínio espaço-temporal .....	X
Visão ética e plural da história .....	XI
Formação para a cidadania .....	XIV
<b>2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....</b>	XV
A importância da BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica .....	XV
Os anos finais do Ensino Fundamental e a BNCC .....	XVI
A BNCC e a área de ciências humanas .....	XVI
A história na BNCC .....	XVII
BNCC e interdisciplinaridade: o diálogo com outras áreas do conhecimento .....	XIX
<b>3. BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade .....</b>	XXI
Fortalecimento da autonomia .....	XXII
A construção dos projetos de vida .....	XXII
A relação com o outro e a promoção da cultura da paz na escola .....	XXIII
A construção de ambientes inclusivos .....	XXIV
Promovendo a saúde mental dos estudantes .....	XXV
O combate à intimidação sistemática ( <i>bullying</i> ) .....	XXVI
Os Temas Contemporâneos Transversais .....	XXVII
<b>4. Práticas e estratégias para a sala de aula .....</b>	XXVIII
O uso de metodologias ativas .....	XXIX
Diferentes ritmos de aprendizagem e o trabalho em sala de aula .....	XXX
História ensinada, linguagens e pesquisa .....	XXXI
Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação .....	XXXII
O trabalho com diferentes fontes documentais .....	XXXIII
Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo .....	XXXV
Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas .....	XXXVI
Práticas de pesquisa, cultura digital e novas tecnologias de informação e comunicação .....	XXXVII
Avaliar para aperfeiçoar .....	XL
<b>5. Orientações para a utilização do livro .....</b>	XLVI
O planejamento: possibilidades e desafios .....	XLVI

<b>6. Os componentes dos livros da coleção</b>	XLVIII
Livro do estudante	XLVIII
Parte específica do manual do professor	L
<b>7. Referências bibliográficas comentadas</b>	LI

## **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME** ..... LIII

<b>1. Apresentação, objetivos e justificativa – 7º ano</b>	LIII
<b>2. A BNCC neste volume</b>	LIV
Competências gerais e específicas – 7º ano	LIV
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 7º ano	LV
<b>3. Início do livro do estudante</b>	1
Começo de conversa	8
<b>Unidade 1 – Origens da modernidade</b>	12
Capítulo 1 – As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia	14
Capítulo 2 – Renascimento cultural e Humanismo	30
Capítulo 3 – As reformas religiosas no século XVI	48
<b>Unidade 2 – Modernidade e mundialização</b>	64
Capítulo 4 – O Antigo Regime	66
Capítulo 5 – A conquista da América e a mundialização da economia	84
Capítulo 6 – A colonização da América espanhola	102
<b>Unidade 3 – Os primeiros séculos da América portuguesa</b>	120
Capítulo 7 – América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização	122
Capítulo 8 – A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa	140
Capítulo 9 – O projeto holandês na América portuguesa e na África	158
<b>Unidade 4 – Trabalho, violência e riqueza na América</b>	176
Capítulo 10 – A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora	178
Capítulo 11 – Diáspora africana	196
Capítulo 12 – As Treze Colônias inglesas na América	216
<b>Referências bibliográficas comentadas</b>	234
<b>Mapas</b>	238

# Referenciais teórico-metodológicos

## 1. A emergência da história digital

A produção do saber histórico e sua importância foram compreendidas de diversas maneiras ao longo do tempo por diferentes sociedades. Desde que a história se constituiu como ciência no século XIX, correntes filosóficas, como o historicismo, o materialismo histórico e o positivismo, e escolas historiográficas, como a dos Annales e a da micro-história italiana, têm concebido métodos para produzir história e atribuído a ela diferentes papéis sociais – como o de fornecer leis universais que pudessem reger a experiência histórica (proposto pelos positivistas) ou o de compreender a realidade social de forma global por meio do estudo das massas anônimas e dos processos de longa duração (proposto pelos integrantes da primeira geração da Escola dos Annales e outras escolas voltadas à história social).

Os historiadores ligados a essas diferentes correntes de pensamento e pesquisa, a fim de compreender melhor o mundo e a sociedade em que estavam inseridos, desenvolveram procedimentos e propuseram problemáticas disciplinares. De lá para cá, como ciência ou componente curricular ensinada nas escolas, a história passou por muitas transformações e incorporou a seu campo de reflexão a ascensão da cultura digital no mundo contemporâneo.

A emergência do universo digital pautado pela arquitetura da internet – em que usuários deixaram seu papel tradicional de consumidores e se tornaram potenciais produtores de conteúdo – transformou a sala de aula e exigiu dos professores a incorporação do debate sobre cultura digital na escola.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...]”

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018, p. 61.

Isso significa que a história, para compreender as ações humanas no tempo e no espaço, precisa responder aos anseios de uma sociedade em rápida transformação, na qual diferentes culturas, muitas vezes contrastantes, podem conectar-se.



PRISCILA MEIRELES/ESTUDIO MEIRELES

Página do portal *Brasil: bicentenário das independências*, lançado em 2022 pela Associação Nacional de História, em parceria com a Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos e com a revista *Almanack*, para divulgar trabalhos de historiadores sobre a independência do Brasil.

Essa rápida interconexão cultural é facilitada principalmente pela internet e pelos meios digitais, responsáveis, em grande parte, pela transformação do modo como o conhecimento histórico é produzido e divulgado.

A abundância de artigos, livros e outras fontes na internet e a facilidade de acessá-los contribuíram para a configuração de uma forma de produzir história – baseada em acervos, redes sociais e hipertextos acessíveis por meios digitais – que tem sido chamada história digital. Os historiadores que desejam ver seus trabalhos difundidos em *blogs*, redes sociais ou plataformas de compartilhamento de vídeos devem aprender a comunicar-se de maneira mais sucinta, além de familiarizar-se com os termos e tipos de linguagem característicos dessas ferramentas.

A internet modificou a forma pela qual o público não especializado se conecta com a história. As ferramentas, as plataformas e os dispositivos portáteis tornaram essa relação corriqueira, além de possibilitar a contribuição de qualquer indivíduo com acesso à internet para o estudo e a difusão do conhecimento histórico. O público apropriou-se, assim, dos procedimentos da história disciplinar ou deles guardou uma distância nem sempre proveitosa. Houve um aumento de trabalhos históricos desenvolvidos por pessoas que não têm formação na área. Basta uma pesquisa rápida na internet para encontrá-los.

Qual seria, então, o papel dos historiadores e dos professores de história nesse processo tão característico da época atual? A resposta a essa pergunta pode estar no rigor científico que a profissão demanda e que possibilita, entre outras habilidades, a crítica documental e a contextualização histórica ausentes em diversos textos e postagens que circulam pelas mídias digitais. Na atividade docente, é a *expertise* do professor que pode auxiliar os estudantes a desenvolver o olhar crítico a fim de desempenhar uma atitude protagonista em seu meio. De acordo com a BNCC:

“É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 61.

Para alcançar tais objetivos, esta coleção incentiva o desenvolvimento da consciência histórica e do raciocínio espaço-temporal, assim como a construção de uma visão ética e plural da história, articulando-a à formação para a cidadania. Esses pontos se relacionam de maneira mais ampla ao texto da BNCC e aos debates propostos com base nela a fim de promover, por exemplo, o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, o fortalecimento da autonomia, a construção de um olhar comprehensivo para as diferenças, o respeito inegociável pelos direitos humanos e a elaboração de uma visão de mundo pautada por valores coletivos e democráticos.

## Consciência histórica

A consciência histórica está relacionada à habilidade humana de se situar no tempo e de refletir sobre seu lugar no processo temporal da existência. Trata-se de desenvolver a percepção da realidade em que se vive, compreendendo, dessa forma, o presente por meio de uma apropriação reflexiva do passado. Inerente à condição humana e desenvolvida em maior ou menor intensidade por indivíduos e coletividades, a consciência histórica é uma habilidade essencial, que contribui para o autoconhecimento e para o reconhecimento da sociedade em que se vive.

Com a finalidade de capacitar os estudantes a realizar essa leitura da realidade e atribuir sentidos às experiências coletivas e individuais, propõe-se, nesta coleção, o exercício de um olhar comprehensivo sobre o passado a fim de tomar distância do objeto analisado e reconhecer a diferença entre o presente e o passado, bem como a historicidade das linguagens, ideias, formas sociais e conceitos.

<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Percepção do tempo histórico como processo.</li><li>• Leitura da realidade para reconhecer discursos e relações de força, interesses dominantes, desigualdades sociais e econômicas etc.</li><li>• Capacidade de lidar com versões contraditórias e conflitos, contextualizando-os, com consciência da distância que os separa do passado e de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo.</li><li>• Capacidade de se orientar no presente por meio da apropriação reflexiva do passado.</li></ul>
------------------------------	--

**Fonte:** GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

## **O processo de desenvolvimento da consciência histórica nesta coleção**

Os quatro livros desta coleção são divididos em unidades temáticas que apresentam a seguinte estrutura:

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

### **ABERTURA DE UNIDADE**

- Propõe-se a reflexão sobre uma situação-problema relacionada ao conteúdo de cada unidade, para que os estudantes desenvolvam sua capacidade argumentativa, sustentada em evidências e construída com base em processos como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.
- Estimula-se a pesquisa como prática pedagógica, tendo a aprendizagem colaborativa como norte.

### **ABERTURA DE CAPÍTULO**

- Apresentam-se temas ou objetos de estudo do capítulo por meio de uma imagem e de um texto curto.
- Estimula-se a reflexão sobre a relação entre passado e presente, por meio de perguntas que contribuem para a identificação de permanências e continuidades e/ou de rupturas e transformações.

### **TEXTO-BASE**

- Apresentam-se, contextualizam-se e problematizam-se os conceitos e conteúdos essenciais de cada capítulo, vinculados às habilidades específicas de história previstas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.
- Oferece-se, por meio de uma narrativa dialogada e acessível, a possibilidade de os estudantes refletirem sobre seu lugar no processo temporal da existência, contribuindo para ampliar as noções de temporalidade que extrapolam o segmento de uma vida humana.

### **SEÇÕES**

- Oferecem-se aprofundamentos dos conteúdos do texto-base por meio de análises e atividades que incentivam a leitura crítica da realidade e a atribuição de sentidos às experiências coletivas e individuais, contribuindo para o autoconhecimento e capacitando os estudantes a reconhecer sociedades do passado e a compreender a sociedade na qual estão inseridos.

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A estrutura apresentada permite trabalhar os conteúdos do componente curricular de história de maneira crítica, propositiva e integrada ao estágio cognitivo e à realidade do estudante, investigando a historicidade de estruturas e valores culturais do presente, mobilizando o passado como forma de compreender o contexto em que estão inseridos, bem como, a sociedade contemporânea. Assim o desenvolvimento da consciência histórica é entendido como um processo gradual e de complexidade crescente, sendo trabalhado de maneira articulada em todos os livros da coleção, tanto nas aberturas de unidade e de capítulo quanto nos textos-base e nas seções “Analizando o passado”, “Versões em diálogo”, “Vamos pensar juntos?” e “Cruzando fronteiras”.

Na unidade 3 do volume do 6º ano, por exemplo, na análise da chamada Antiguidade clássica, articula-se a noção de legado. Nas aberturas de capítulo estimula-se a comparação entre passado e presente por meio do reconhecimento de elementos da Antiguidade que permaneceram, ainda que modificados, na contemporaneidade: os jogos olímpicos (no capítulo 7), as línguas latinas (no capítulo 8) e o uso da toga (no capítulo 9).

Nessa unidade, os estudantes são também estimulados a identificar e analisar as diferenças entre o passado e o presente. Noções como as de beleza (na abertura da unidade), cidadania (no texto-base dos capítulos 7, 8 e 9), democracia (no texto-base do capítulo 7), república (no texto-base do capítulo 8) ou doutrina do direito (no texto-base do capítulo 9) são entendidas como construções sociais, políticas, culturais e, portanto, históricas.

Assim, os estudantes poderão compreender como essas noções se modificam no tempo e no espaço e são apropriadas pelos diferentes sujeitos históricos. Na seção “Vamos pensar juntos?” do capítulo 8, por exemplo, abordam-se os modelos políticos da república romana e da democracia ateniense, estabelecendo comparações entre esses sistemas de governo e o vigente no Brasil atual. Ressalta-se, nessa seção, o fato de que a cidadania resulta de um conjunto de lutas históricas por direitos e o de que tanto a república quanto a democracia não nasceram prontas.

Esse cuidado comprehensivo, que perpassa a coleção, evita a ocorrência de anacronismos, a transposição de conceitos e ideias do presente para realizar julgamentos sobre as épocas nas quais o mundo era concebido de maneira diferente, facilitando o entendimento pelos estudantes do fato de que diferentes povos, em tempos e espaços distintos, não tributários dos princípios e valores preconizados hoje, agiram na sociedade de forma culturalmente diferente da atual.

Como consequência desse exercício reflexivo, o tempo presente não deve ser compreendido como algo imutável, mas como um processo complexo, cuja construção é devedora do passado. Desse modo, os estudantes são incentivados a conceber os comportamentos, as ideias e as estruturas da contemporaneidade como resultantes de processos históricos, e não como algo natural. Além disso, são provocados a perceberem-se como agentes históricos e a refletirem sobre modos de agir, intervindo positivamente na realidade presente.

Assim, o estudo da história contribui para o discernimento das experiências humanas e das sociedades contemporâneas, capacitando os estudantes não só a ler e interpretar o mundo, como também a agir nele com o objetivo de torná-lo melhor.



Menino & Lobo, tirinha de Felipe Attie, 2018. Na tirinha, a fala do garoto contesta a convenção social coercitiva que estabelece normas e padrões para a construção de um gênero em oposição ao outro. A discussão pelos personagens de um comportamento social que até pouco tempo atrás era considerado natural contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o assunto.

## Raciocínio espaço-temporal

Espaço e tempo são categorias basilares para as ciências humanas, sobretudo para a história, pois compõem os principais eixos por meio dos quais se compreendem os eventos, os fenômenos e os processos históricos.

Conforme a BNCC:

“O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.”

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 353.

O desenvolvimento desse raciocínio favorece o entendimento de que a passagem do tempo é culturalmente percebida e que essa percepção pode variar de acordo com a diversidade das sociedades humanas que se articulam em determinado espaço físico e social. Ao identificar essas características, os estudantes podem interpretar e compreender a diversidade das ações humanas no passado e no presente, avaliando-as e incorporando-as na produção das próprias relações com seu tempo. Para isso, é fundamental dominar os conceitos históricos de permanência/continuidade e ruptura/transformação, assim como refletir sobre as diversas maneiras de produção e de compreensão do espaço por indivíduos e coletividades, estabelecendo uma relação interdisciplinar com geografia.

Isso pode ser feito, por exemplo, no estudo dos conceitos de paisagem natural e paisagem cultural. A paisagem natural, segundo a geografia, é formada apenas por elementos naturais – sua ocorrência é cada vez mais rara devido à crescente exploração de recursos naturais pelos seres humanos, que ampliam sua ocupação pela superfície terrestre. Na paisagem cultural, por sua vez, verifica-se a interferência humana em um espaço, em razão das necessidades dos indivíduos e das coletividades que o habitam.

O trabalho com recortes espaço-temporais fornece os parâmetros conceituais necessários às análises comparativas. Assim, é possível observar se discursos, práticas e estruturas de tempos passados sobrevivem e são perpetuados, resultando na manutenção de um quadro de referências históricas. As rupturas podem indicar a alteração de contextos e forças, assinalando motivos pelos quais os cenários dos tempos passados não são reproduzidos. É preciso considerar que, nesse sentido, a produção do espaço é resultado das atividades humanas. Analisar as características dos espaços por meio de descrições e imagens contribui para a compreensão dos elementos da vida cotidiana e das características socioculturais construídas pela humanidade ao longo do tempo.

Essa noção de que as rupturas contribuem para a mudança de cenários e oportunidades tem o potencial de incentivar os estudantes a atuar como cidadãos ativos e transformadores do mundo, pois mobiliza a ideia de que o futuro pode ser diferente do presente. É papel do professor de história contribuir para que eles desenvolvam essa sensibilidade na construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

A questão espacial sempre pareceu mais pertinente aos estudos geográficos, associados tradicionalmente à produção do espaço físico e social e à relação entre os seres humanos e a natureza. No entanto, a emergência desse debate no campo de reflexão da história ampliou consideravelmente os recortes, os objetos e as fontes de estudo do historiador. Nesta coleção, são analisadas as dimensões sociais, culturais e simbólicas dessa categoria, relacionando o espaço ao mundo vivido, percebido e disputado pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, a questão espacial (principalmente a vinculada à leitura de mapas) é contemplada no boxe “Se liga no espaço!”, nos quatro livros da coleção. O boxe, destinado ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, apresenta questões que incentivam os estudantes a refletir e a aplicar princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão e arranjos.

A percepção e a produção espaço-temporal são trabalhadas em aberturas de capítulo, no texto-base, nos boxes e nas seções.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A PERCEPÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO NA COLEÇÃO	
Por meio das noções de ruptura, transformação, continuidade e permanência	<b>6º ano, capítulo 1</b> <b>(“Que história é esta?”)</b> Na seção “Analizando o passado”, propõem-se a leitura, a comparação e a interpretação de registros fotográficos de aulas de educação física em diferentes tempos.
Em interconexões e arranjos comerciais, populacionais ou culturais	<b>6º ano, capítulo 6</b> <b>(“Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga”)</b> No texto-base, o tema das redes comerciais é utilizado para demonstrar as dinâmicas e os fluxos populacionais, mercantis e culturais da Antiguidade.
Como construções sociais e culturais	<b>7º ano, capítulo 11</b> <b>(“Diáspora africana”)</b> O boxe “Imagens em contexto!” da página 201 apresenta um mapa da África do século XVII como ponto de partida para associar a produção do espaço a suas representações, relacionando-o à construção de estereótipos sobre pessoas e lugares.
Nas relações de poder e disputas políticas e territoriais	<b>8º ano, capítulo 10</b> <b>(“Estados Unidos no século XIX”)</b> Analisam-se em detalhes a Marcha para o Oeste e a consolidação do território estadunidense em meio a conflitos, diálogos e representações culturais.
Nas identidades e memórias individuais ou coletivas	<b>9º ano, capítulo 8</b> <b>(“Conflitos regionais, socialismo e descolonização”)</b> Os conflitos árabe-israelenses podem ser analisados como disputas no campo da memória e da formação de identidades associadas a disputas por território.

**Observação:** esse quadro ilustra apenas alguns exemplos, não sendo fundamentado em divisões estáveis ou absolutas. Em diversos momentos, as cinco possibilidades propostas se cruzam e dialogam.

## Visão ética e plural da história

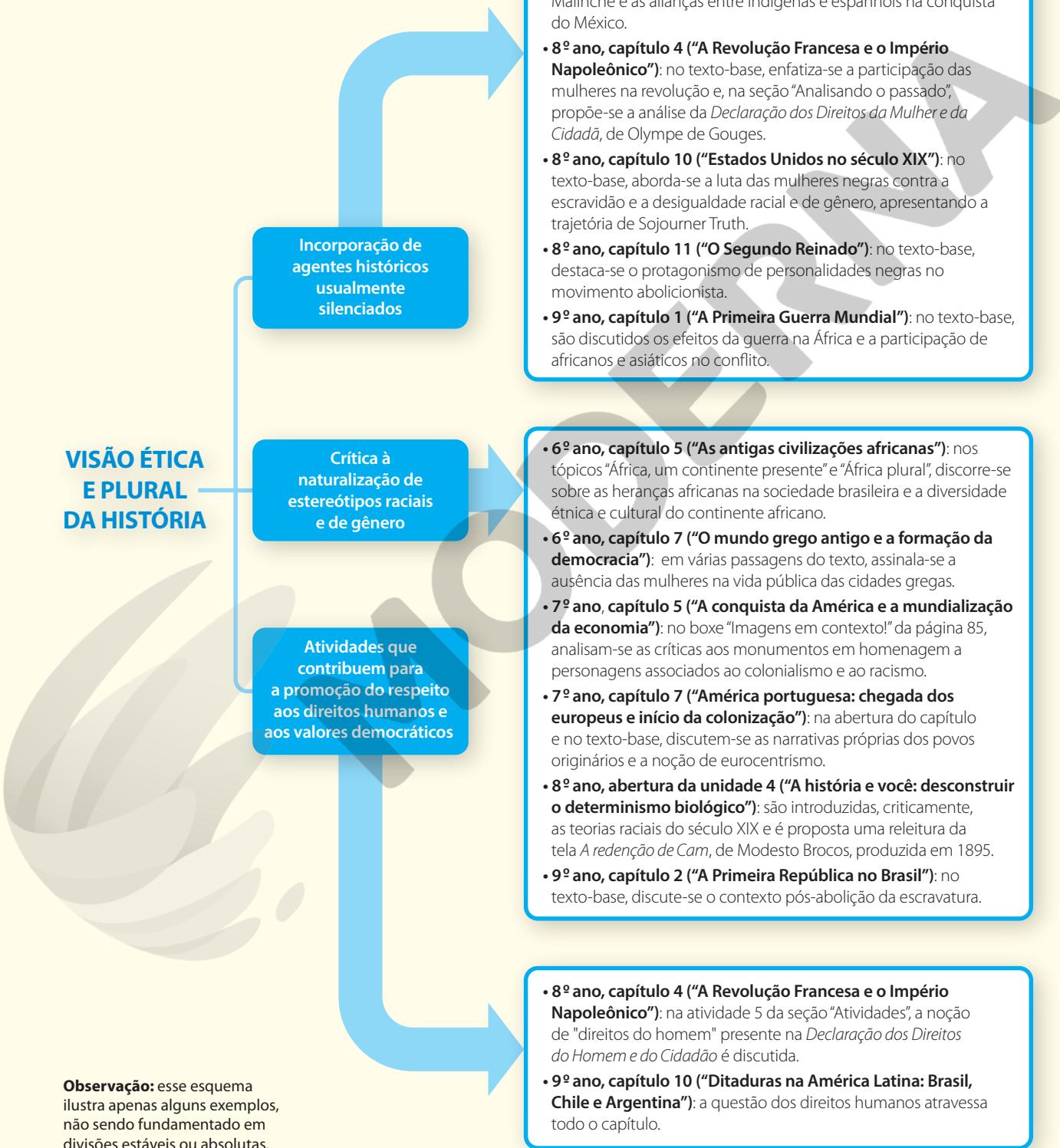
Pretende-se, nesta coleção, contemplar as experiências históricas de grupos usualmente silenciados ou esquecidos por visões tradicionais da história. Assim, é dada especial atenção ao protagonismo de indígenas, de mulheres e de africanos e afrodescendentes, procurando não só valorizar seus discursos, mas também comunicar sua posição como agentes históricos, ou seja, com capacidade de agir na história e transformar o mundo.

Essa visão plural da história significa um enfoque ético do componente curricular, comprometido com o combate a qualquer tipo de discriminação e intolerância, em consonância com as leis vigentes no país (Lei nº 10639, de 2003, modificada pela Lei nº 11645, de 2008) e com a BNCC.

Os recursos disponibilizados nesta coleção fornecem embasamento para que os estudantes possam, de forma crítica e autônoma, incorporar em seu dia a dia valores e práticas baseados na justiça, na solidariedade, no reconhecimento das diferenças e na defesa dos direitos humanos. Tais recursos estão presentes no texto-base dos diferentes volumes da coleção, nas atividades propostas aos estudantes e nas informações adicionais destinadas ao professor, incluindo os materiais da “Curadoria” e os textos da seção “Ampliando”.

No texto-base do livro do estudante, são enfatizadas a atuação da variedade dos sujeitos históricos, bem como sua capacidade de interpretar o processo. Visões alternativas da história, elaboradas e registradas por esses sujeitos, são apresentadas nas análises de documentos propostas aos estudantes e nos textos complementares destinados ao professor. Em parte das atividades, os estudantes são incentivados a tomar posição sobre o presente, fazendo valer a ideia de que a história é útil à vida pública sustentada na argumentação racionalmente conduzida com base nos saberes disponíveis.

No esquema a seguir, são apresentados alguns exemplos dessa visão ética e plural da história na coleção.



## Orientações sobre ensino de história da África e cultura afro-brasileira

Outra questão relacionada às escolhas que envolvem a ética e a cidadania é a do ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas, que deve passar pela inclusão desses temas no projeto político-pedagógico da escola, pela elaboração de projetos interdisciplinares, pela inclusão de atividades extracurriculares e, principalmente, pelo engajamento dos grupos culturais dessas comunidades.

Para ir além das discussões sobre discriminação, é necessário estudar conceitualmente essas temáticas. Nesse sentido, ao abordar especificamente as histórias africana e afro-brasileira, deve-se analisar a relação entre o continente africano e o brasileiro, tanto no passado quanto no presente, destacando a influência da cultura africana na cultura brasileira, assim como sua centralidade na produção de identidades híbridas resultantes da combinação com outras referências culturais, como a europeia e a indígena.

Por meio de estratégias de valorização da cultura, da estética e da história africana e afro-brasileira, pode-se despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, assim como o reconhecimento de suas raízes e conexões e o orgulho de sua identidade étnico-racial. Além disso, é fundamental abordar a relação dos povos da África e suas culturas com outros grupos e sociedades do planeta. Materiais como a coleção *História geral da África*, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com o Instituto Humanize, auxiliam nesse processo.

Para que os estudantes compreendam de modo conceitual a história afro-brasileira é necessário, principalmente, abordar com eles a historicidade das relações raciais e sensibilizá-los para o fato de que o racismo é um problema estrutural, com raízes no passado e graves consequências no presente. Para isso, é possível trabalhar com a análise de dados estatísticos que demonstrem a desigualdade social entre os diferentes grupos brasileiros, com músicas de denúncia, textos jornalísticos e obras de autores brasileiros como Carolina Maria de Jesus e Jeferson Tenório, que contribuem para a produção da identidade afro-brasileira e o estudo da complexidade das relações sociais na atualidade.

Quanto à história indígena, valorizar a voz dos povos nativos é fundamental para superar a visão romântica que os considera os habitantes originais do território e, ao mesmo tempo, deslegitima sua existência na atualidade com base na ideia preconceituosa de que muitos perderam a identidade ao adotar, por exemplo, tecnologias de última geração. Entre outros aspectos, com base no trabalho de escritores e artistas indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak e Denilson Baniwa, é possível abordar a necessidade da adoção de um relacionamento mais afetivo entre ser humano e natureza, utilizando como exemplo as culturas indígenas, e, ao mesmo tempo, desestabilizar os discursos etnocêntricos que caracterizam esses diferentes povos como a-históricos ou inferiores.

Nesse sentido, é fundamental fortalecer a formação ética, focada muitas vezes apenas na ideia de não discriminhar, por meio da abordagem conceitual dessas culturas e histórias. Essa estratégia contribui para a construção de espaços educativos sensíveis às discriminações étnico-raciais, assim como para a formação de sujeitos críticos e capazes de defender, de maneira fundamentada, a igualdade de direitos e a justiça social.

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS



Sala de leitura de escola pública na Terra Indígena Pau Brasil, localizada no município de Aracruz (ES). Foto de 2019.

## **Preocupação com a questão ambiental**

A preocupação ética relacionada à incorporação de agentes e discursos históricos usualmente silenciados também se vincula à questão ambiental. Nos quatro livros, são propostos debates que auxiliam na construção de uma ética da responsabilidade diante do mundo natural e dos problemas ambientais causados pela ação humana. No quadro a seguir, são apresentados alguns exemplos de abordagem dessa questão.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A QUESTÃO AMBIENTAL NA COLEÇÃO	
<b>6º ano, capítulo 2</b> ("A história antes da escrita")	O tema do aproveitamento dos recursos naturais pelos seres humanos atravessa todo o capítulo.
<b>7º ano, capítulo 10</b> ("A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora")	Na atividade 3 da seção "Atividades", propõe-se uma reflexão sobre os impactos ambientais da mineração, na época colonial e na atualidade, tomando como exemplo o rompimento da barragem de Mariana (MG) em 2015.
<b>8º ano, capítulo 2</b> ("A Revolução Industrial")	A questão ambiental é abordada na abertura, no texto-base e no boxe "Imagens em contexto!" da página 49, por meio da discussão sobre a relação das sociedades industrializadas com o meio.
<b>9º ano, capítulo 11</b> ("Dilemas do mundo contemporâneo")	No texto-base, discutem-se os impactos da sociedade de consumo no meio ambiente; no boxe "Imagens em contexto!" da página 253, propõe-se uma reflexão sobre o acidente nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986; na seção "Analizando o passado", a partir das dinâmicas da memória e do esquecimento, aborda-se o desastre em Mariana (MG), ocorrido em 2015.

**Observação:** esse quadro ilustra apenas alguns exemplos, não sendo fundamentado em divisões estáveis ou absolutas.

## **Formação para a cidadania**

Os estudantes devem compreender a história como seu território, sendo incentivados a desvendar as motivações dos agentes históricos, a variedade de processos que se conjugam em um acontecimento, as tramas que enredam esses elementos e, principalmente, as formas pelas quais a história se entrelaça a suas experiências e os motiva a defender os princípios democráticos e a justiça social.

Ao compreender a produção dos contextos e as problemáticas do presente, que envolvem o contato com uma pluralidade de culturas e um mundo em rápida e constante transformação, os estudantes tornam-se capazes de identificar a necessidade do estabelecimento de novos pactos de cidadania e de lutar por eles. Por isso, o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social deve ter por base a valorização da diversidade, da liberdade, da justiça social e da solidariedade, de modo que os estudantes adquiram autonomia e engajamento social em contínuo diálogo com esses valores.

Esse processo demanda a adoção de conteúdos e atividades reflexivos e investigativos, os quais são alinhados, nesta coleção, ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Com esses instrumentos, pretende-se contribuir para a formação de cidadãos ativos e críticos, conscientes de sua força e de seu protagonismo social, qualificados para defender os direitos humanos e a importância da diversidade que caracteriza o convívio na atualidade.

Apresentação e debate estudantil em São Paulo (SP).  
Foto de 2022.  
Instigados a produzir conhecimento, os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e cidadãos ativos, tendo o professor o papel de auxiliá-los a desenvolver as capacidades afetivas e intelectuais para isso.



FG TRADE/GETTY IMAGES

## 2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Homologada em dezembro de 2018, a BNCC é um documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A premissa é a de assegurar a todos os estudantes do Brasil direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE).

Entre os princípios basilares, enunciados no início do documento, encontra-se a lógica de uma formação humana integral articulada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Essa aposta na formação humana integral implica uma visão plural do indivíduo em todas as fases da vida. A escola, portanto, deve promover um ambiente de ensino pautado no acolhimento, no reconhecimento e no desenvolvimento pleno dos estudantes, considerados sujeitos de aprendizagem, e não meros receptores do conhecimento. Além disso, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, a escola deve se fortalecer na prática do respeito às diferenças e no combate a toda forma de intolerância, discriminação e preconceito.

### ■ A importância da BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica

Para garantir o conjunto de aprendizagens essenciais, foram definidas competências e habilidades direcionadas à formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, ética e sociopolítica. A BNCC define, nessa lógica, dez competências necessárias para que, mobilizando valores, atitudes e conhecimentos diversos, os estudantes sejam capazes de analisar e propor soluções às dificuldades cotidianas, exercendo, assim, a cidadania.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</li><li>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</li><li>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</li><li>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</li><li>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li><li>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</li><li>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</li><li>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.</li><li>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</li><li>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</li></ol>

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10.

## Os anos finais do Ensino Fundamental e a BNCC

Os anos finais do Ensino Fundamental atendem, majoritariamente, estudantes de 10 a 15 anos de idade. De acordo com a BNCC:

“Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’ [...]”.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 60.

As propostas de ensino dirigidas a esse público devem contemplar, portanto, desafios mais complexos que os da fase anterior, aprofundando e ampliando o repertório dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento. Tais desafios se apresentam nos volumes do 6º ao 9º anos de maneira progressiva, em consonância com a capacidade de desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes.

Como objetivo de operacionalizar essa tarefa, são indicados para o professor em todos os livros desta coleção os momentos precisos em que os textos, as seções e as atividades se associam às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas de Ciências Humanas e de História e também às aprendizagens realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta coleção constitui, portanto, um instrumento para o professor incorporar a sua prática as diretrizes estabelecidas na BNCC e, simultaneamente, adequar seu planejamento ao desenvolvimento progressivo de habilidades, competências e processos gerais que caracterizam a área de ciências humanas, principalmente as vinculadas ao componente curricular história.

## A BNCC e a área de ciências humanas

A área de ciências humanas no Ensino Fundamental abrange os componentes curriculares história e geografia, que se encontram integrados nos anos iniciais. Já entre o 6º e o 9º ano, história e geografia são apresentados como componentes autônomos que se relacionam.

Em linhas gerais, as diretrizes da área como um todo são pautadas pela contextualização das noções de tempo, espaço e movimento, tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, que, como indicado, estrutura a “crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes” (BRASIL, 2018, p. 353).

Considerando as finalidades gerais da formação básica, procura-se contribuir igualmente para a formação ética, contemplando a valorização dos direitos humanos e o respeito ao ambiente e à coletividade, e fortalecer a solidariedade, a participação e o protagonismo, bem como a preocupação com as desigualdades sociais.

O exercício de procedimentos de pesquisa próprios da área, progressivamente ordenado segundo as capacidades cognitivas dos estudantes de cada etapa e ano, contribui para desenvolver a “capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos” (BRASIL, 2018, p. 355) e as dinâmicas sociais correspondentes. A fim de alcançar esses objetivos, a BNCC elenca sete competências específicas para área de ciências humanas no Ensino Fundamental.

### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357.

## A história na BNCC

As Competências Específicas de História atravessam o Ensino Fundamental. Estão centradas na formação da chamada atitude historiadora, estruturada pelo desenvolvimento de processos que visam à autonomia do pensamento e ao reconhecimento das bases epistemológicas da história, que são a natureza compartilhada do sujeito e do objeto do conhecimento, os conceitos de tempos históricos, a concepção de documentos e as linguagens utilizadas para organizar a apropriação humana do mundo.

Assim, espera-se que as competências de história contribuam para que os estudantes consigam, ao final do Ensino Fundamental: identificar eventos relevantes, ordenando-os cronologicamente; selecionar e compreender as condições de produção e circulação de documentos para refletir sobre elas, sustentando sua apreensão crítica; reconhecer e interpretar versões diversas do mesmo fenômeno, considerando e avaliando as hipóteses e os argumentos utilizados.

Esse tipo de aprendizagem pautado na lógica da investigação histórica direcionou a construção dos textos, atividades, boxes e seções da coleção, que envolvem diferentes graus de dificuldade associados aos cinco processos previstos na BNCC, indicados no quadro a seguir.

IDENTIFICAÇÃO	COMPARAÇÃO	CONTEXTUALIZAÇÃO	INTERPRETAÇÃO	ANÁLISE
Identificação de uma questão ou objeto a ser estudado.	Comparação entre sociedades, tempos e textos distintos.	Localização de momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro de atividades humanas.	Interpretação de um texto, de um objeto, de uma obra literária ou artística ou de um mito.	Problematização da própria escrita da história.

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 398-400.

Nesta coleção, os processos de investigação histórica estão presentes em diversos momentos, principalmente nos boxes e seções indicados a seguir.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA NA COLEÇÃO		
Identificação	Identificação do objeto a ser estudado.	Aberturas de capítulo.
Comparação	Comparação entre textos e identificação de argumentos contrários ou complementares.	Seção “Versões em diálogo”.
	Interdisciplinaridade e abordagem conjunta com outros componentes curriculares.	Seção “Cruzando fronteiras”.
Contextualização	Contextualização espacial e iconográfica.	Boxes “Se liga no espaço!” e “Imagens em contexto!”.
Interpretação	Interpretação de diferentes fontes históricas.	Seção “Analizando o passado”.
Análise	Análise de conceitos ou problemáticas específicas do campo de conhecimento das ciências humanas e da história.	Seção “Vamos pensar juntos?”.

Além de serem requeridos de maneira específica nas seções citadas, tais processos podem ser desenvolvidos durante o estudo de todo o texto-base, que é acompanhado de observações ao professor. Essas observações são mais específicas nas orientações para as atividades de sistematização propostas no boxe “Agora é com você!”. Em todos os casos, o desenvolvimento progressivo de tais processos sempre é considerado nas atividades distribuídas em cada volume.

Os conteúdos selecionados para esta obra correspondem aproximadamente à organização cronológica mais usual no ensino de história. Essa opção resulta de uma escolha relacionada à necessidade de apreender instrumentos básicos de historicização, como a cronologia.

Nos quatro volumes, os conteúdos históricos são relacionados, comparados e tomados como referência para evidenciar a complexidade do tempo histórico, indicando durações e simultaneidades. Além disso, é enfatizada uma visão processual, ressaltando as dinâmicas de mudança e permanência, para que a cronologia não seja tomada apenas como uma representação linear do tempo, mas também como um instrumento didático que contribui para uma visão integrada da história humana.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 402.

### **Articulando competências gerais, competências específicas e habilidades**

Por meio do foco no desenvolvimento de competências, conforme estabelecido pela BNCC, valoriza-se o conhecimento em ação, o “saber fazer, considerando a mobilização desses conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13). As competências gerais se desdobram em competências de área e em competências específicas dos componentes curriculares. Elas orientam a elaboração de programas de ensino visando garantir as aprendizagens essenciais definidas pelas habilidades elencadas para cada etapa da escolaridade.

A articulação entre competências e habilidades, em sala de aula, ocorre por meio da adoção de um conjunto de estratégias desenvolvidas pelo docente, com apoio de materiais didáticos de naturezas diversas. O desafio proposto pela BNCC consiste em trabalhar intencionalmente a relação entre esses atributos, considerando o desenvolvimento dos estudantes consoante aos seus perfis e aos objetos de conhecimento em pauta.

Tome-se como exemplo um percurso de estudo do capítulo 12 do volume do 8º ano desta coleção: “Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais”. A abordagem analisa as motivações, os mecanismos e os efeitos da dominação, bem como a resistência dos povos dominados, instrumentalizando os estudantes para posicionar-se diante de questões como as relações de poder entre as nações e a discriminação étnica ou racial. Por isso, vincula-se principalmente às **Competências Gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**.

Na abertura do mesmo capítulo, os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre a pretensa classificação hierárquica dos seres humanos em raças por meio da problematização de uma ilustração publicada em 1854. Tal atividade mobiliza a capacidade de elaborar questionamentos e hipóteses com base na análise de documentos, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 3**.

No texto-base, discorre-se sobre as teorias raciais e o darwinismo social, utilizados para justificar a expansão imperialista nos continentes africano e asiático, auxiliando no desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1** e da habilidade **EF08HI23**. Na seção “Vamos pensar juntos?”, propõe-se a leitura de um texto de Edward Said sobre as estratégias de dominação imperialista e a resistência dos povos locais. Em seguida, propõem-se questões de compreensão do texto que demandam a utilização de conteúdos desenvolvidos no capítulo, mobilizando as **Competências Específicas de História nº 1 e nº 4** e as habilidades **EF08HI26** e **EF08HI27**.

Para realizar a atividade 5 da seção “Atividades”, os estudantes deverão analisar duas obras cinematográficas estadunidenses relacionadas às representações produzidas sobre os continentes asiático e africano e suas respectivas populações (*Mogli, o menino lobo*, e *A lenda de Tarzan*, lançados em 2016). Essa atividade demanda a mobilização de algumas competências e espera-se que, ao realizá-la, os estudantes desenvolvam:

- a capacidade de argumentação, com base nos procedimentos específicos do campo da história, o respeito aos direitos humanos e um posicionamento ético em relação ao cuidado de si e dos outros (**Competência Geral da Educação Básica nº 7**);
- a empatia, o diálogo, o respeito aos outros e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (**Competência Geral da Educação Básica nº 9**).

## BNCC e interdisciplinaridade: o diálogo com outras áreas do conhecimento

Na história do ensino escolar, a concepção de disciplina, delimitando teorias, objetos e métodos de estudo para as diferentes áreas do saber, consolidou-se durante o século XIX, estruturando os currículos escolares desde então. A dinâmica do conhecimento científico e os problemas e desafios de toda ordem (sociais, políticos, econômicos, ambientais) impostos ao longo do período posterior, porém, demonstraram a necessidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais. Assim, formaram-se novos campos de conhecimento que podem ser considerados “híbridos”, como o das neurociências, o da engenharia genética e o da ecologia.

Com o grande desenvolvimento da pesquisa científica, verificado ao longo do século XX, ocorreram a hiperespecialização e o isolamento das disciplinas, gerando um movimento crítico que demonstrou a necessidade de recuperar visões integradoras, necessárias para a compreensão dos complexos fenômenos que constituem a natureza, o ser humano e sua experiência.

No Brasil a perspectiva interdisciplinar na educação intensificou-se, principalmente, a partir de 1996, com a entrada em vigor da Lei nº 9 394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A BNCC, lançada em 2018, definiu como balizas da educação o desenvolvimento, pelos estudantes, de competências gerais e de competências específicas que envolvem, além dos saberes próprios das várias áreas, atitudes, valores e procedimentos comuns a todas elas. A noção de competência e a articulação entre competências gerais e específicas e entre estas e os diversos componentes curriculares sugerem abordagens multi ou interdisciplinares, especialmente no campo das ciências humanas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a colaboração entre os componentes curriculares pode ocorrer de diferentes maneiras; por exemplo, um tema pode ser investigado do ponto de vista de vários componentes curriculares, de maneira independente, em um trabalho multidisciplinar.

A interdisciplinaridade consiste em um passo além do foco em temas ou problemas comuns, ou mesmo de colaborações eventuais. Trata-se da interação mais efetiva, com objetivos e eixos de trabalho coordenados e compartilhados entre os responsáveis por seu desenvolvimento.

Iniciativas de trabalho interdisciplinares exigem, portanto, um planejamento conjunto dos docentes (tema que será abordado adiante, neste manual). Eles podem contribuir decisivamente para a formação dos estudantes e seu engajamento nos processos de ensino e aprendizagem, pois:

- facilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e ao trabalho colaborativo;
- rompem com as visões fragmentadas do conhecimento;
- favorecem o estabelecimento de vínculos entre os conteúdos escolares, a experiência dos estudantes e o mundo que os cerca, promovendo uma aprendizagem significativa;
- fortalecem a autonomia dos estudantes em sua vida escolar, pessoal e profissional.



Ilustração atual de elementos simbólicos que representam diferentes componentes curriculares e materiais escolares diversos. Os estudantes nunca aprendem ou fazem uso do conhecimento apreendido de forma segmentada. Todas as competências e habilidades desenvolvidas por eles serão usadas em múltiplas ocasiões, de forma integrada.

## **História e interdisciplinaridade**

A produção histórica se faz a partir do intenso diálogo com outras áreas do conhecimento, por meio das quais desenvolve suas teorias e métodos para o estudo de seu objeto, o humano no tempo. A constituição das evidências – como a conversão de um vestígio em fonte histórica, a realização de uma entrevista ou a observação participante – é um parâmetro dividido pelas ciências humanas porque estabelece as bases, ou as provas, de acordo com as quais as afirmações e as hipóteses são construídas.

Vale lembrar que as abordagens interdisciplinares não eliminam a identidade dos diferentes componentes curriculares, mas a reforçam ao ampliar os respectivos horizontes de pesquisa, incorporar metodologias e propor temas e problemas a serem abordados.

“O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. Alguns especialistas do tema da interdisciplinaridade educacional [...] destacam a importância do engajamento do docente, enfatizando a necessidade de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas. [...]. As dúvidas, no entanto, permanecem, e ao acompanharmos as práticas escolares nas escolas, percebemos a dificuldade de efetivação de trabalhos dessa natureza. [...]

O termo *interdisciplinaridade* fornece-nos pistas para uma resposta a essa indagação. Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Dessa forma, no aspecto epistemológico, o ponto central parece ser o oposto. É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre *sua disciplina*, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdo de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo de constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica e, nesse sentido, a exigência ocorre em sentido oposto, aparentemente paradoxal. A interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.”

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 255-256.

A abordagem interdisciplinar envolve, prioritariamente, o olhar atento dos docentes para essa perspectiva, aproveitando as oportunidades em sala de aula para demonstrar que determinado objeto requer o conhecimento de outros componentes e convocá-lo durante a análise. Por exemplo: a leitura e interpretação de um gráfico requer a mobilização de conhecimentos de matemática; para elaborar textos de diversos gêneros, entrevistas ou para interpretar fontes históricas escritas de variadas tipologias, os estudantes podem recorrer aos conhecimentos que têm de língua portuguesa.

Nesta coleção, os boxes “Se liga no espaço!” e “Imagens em contexto!” envolvem, respectivamente, o saber cartográfico da geografia e o saber iconográfico das artes plásticas. Esses boxes são utilizados com o objetivo pedagógico de direcionar a atenção dos estudantes para os elementos mais significativos das imagens apresentadas, favorecendo uma abordagem mais complexa dos conteúdos apresentados e integrada a outros componentes curriculares.

Além disso, por meio da abordagem interdisciplinar, os estudantes podem estabelecer interações com outros componentes na análise de um objeto específico. Isso é realizado na coleção na seção “Cruzando fronteiras”. No capítulo 2 do volume do 7º ano, por exemplo, são tratadas nessa seção as inovações da pintura renascentista, com foco na utilização da técnica da perspectiva para a representação do espaço pelos pintores da época. Nesse caso, a colaboração entre história, matemática e arte será fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

Os Temas Contemporâneos Transversais sugeridos ao longo da coleção também podem constituir pontos de partida para projetos de trabalho interdisciplinares. Esse assunto será tratado nas páginas XXVII e XXVIII deste manual do professor.

### 3. BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade

É possível caracterizar as culturas juvenis com base em alguns fatores comuns. Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental geralmente estão na faixa etária de 10 a 15 anos. Nessa fase da vida, as responsabilidades de cada sujeito devem limitar-se ao estudo e a algumas tarefas domésticas. No entanto, as delimitações etárias não são rígidas e variam conforme os grupos sociais.

Diante das gritantes desigualdades sociais no Brasil, o tempo disponível para o estudo e atividades próprias das culturas juvenis não é igualmente distribuído. Muitos estudantes brasileiros precisam assumir responsabilidades relacionadas ao trabalho ou ao cuidado dos irmãos menores ou mesmo de filhos, por exemplo.

Diferentemente da infância, em que os padrões de comportamento são semelhantes aos da cultura familiar mais imediata, durante a adolescência é intensa a identificação dos jovens com pessoas da mesma idade, o que se revela no vestuário, no vocabulário e nos gostos – como a música, a leitura, os jogos eletrônicos e o uso das tecnologias digitais de informação.

A diversidade das culturas juvenis é maior nas áreas urbanas, densamente povoadas e caracterizadas pela intensidade dos fluxos de informação, mercadorias e produtos culturais, bem como por certo anonimato ou enfraquecimento do controle social sobre os indivíduos. Além disso, a adesão à cultura digital é limitada pelo acesso desigual aos dispositivos e à infraestrutura de comunicação para utilizá-la e produzi-la. Portanto, essas tendências não devem ser generalizadas.

Por fim, é na adolescência que as formas mais abstratas de raciocínio podem ser alcançadas e desenvolvidas. Além disso, as interações sociais se ampliam, favorecendo a construção de uma identidade própria que se sustenta no reconhecimento dos outros. Nessa idade as pessoas se tornam capazes de se descentrar, o que significa rever preconceitos e conhecimentos que têm diante de situações novas.

Esse conjunto de fatores torna mais complexo o ato educativo nos anos finais do Ensino Fundamental. Para promover a aprendizagem significativa, a instituição escolar precisa ser acolhedora e dialogar com os repertórios culturais que chegam a ela.

Nesta coleção, há várias abordagens e propostas para facilitar esse diálogo. Há, por exemplo, sugestões de uso da internet para acessar informações e divulgá-las com responsabilidade. Ao refletir sobre os impactos das tecnologias digitais na vida em sociedade, os estudantes podem passar da condição de simples usuários para a de cidadãos conscientes e críticos em sua relação com o mundo virtual.

Além disso, a concepção plural da história embasa a coleção, e o contato com essa grande diversidade de sujeitos e o estudo de sua atuação em diferentes tempos favorecem a aproximação da escola com a diversidade social e cultural dos estudantes e contribuem para a formação da identidade deles.



DOUGLAS LOPES/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração atual representando o uso de smartphones para acessar informações na internet. É importante que a necessária democratização do acesso se faça acompanhar do desenvolvimento da cidadania e do comportamento ético, fortalecendo o convívio em sociedade.

## **Fortalecimento da autonomia**

O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental favorece a tarefa do entendimento de si, do outro e das coletividades. O conhecimento histórico já foi definido como inventário das diferenças ou como um saber que contribui para o enriquecimento da experiência social por meio da fusão dos horizontes mais imediatos com o que as pessoas esperavam em outros tempos.

Nesta coleção, a ideia da história como conhecimento que contribui para ampliar a experiência da diversidade é o fundamento do conteúdo apresentado e das atividades propostas. As analogias históricas e a tomada de posição diante do presente são sempre acionadas, o que favorece o descentramento dos estudantes. Ao colocar o presente vivido em questão, espera-se que os estudantes sejam capazes de reconhecer sua condição histórica. Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem da história colabora decisivamente para a autonomia dos sujeitos, objetivo que se torna mais intenso nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, o desenvolvimento da atitude historiadora, conforme apontado anteriormente, contribui de modo significativo para a autonomia intelectual dos estudantes, tanto na escola como fora dela.

## **A construção dos projetos de vida**

A construção da autonomia corresponde à autocriação de um sujeito capaz de articular o conhecimento para agir de maneira responsável na condução de sua vida pessoal e na convivência em sociedade. Por essa razão, na BNCC, os projetos de vida são inseridos na delimitação dos objetivos educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma das características do pleno desenvolvimento da consciência histórica é a projeção de um futuro amparado na compreensão do passado e do presente. Assim, pouco a pouco, em um nível mais imediato da experiência histórica dos estudantes, o exercício de imaginar futuros não se afasta completamente da fantasia infantil, mas vai ganhando concretude cada vez maior à medida que eles amadurecem. É nesse contexto que o trabalho com os projetos de vida ganha sentido.

“Ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo. [...] os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos.”

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 11, p. 137, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Projetos de vida englobam elementos pragmáticos, como o trabalho e a vida profissional, mas não se resumem a isso. A conquista da autonomia, o amplo conhecimento do mundo e o posicionamento diante dele são conquistas fundamentais da adolescência que se realizam paulatinamente e instrumentalizam os sujeitos para atuar tanto no presente vivido como na projeção do futuro. Trata-se de competências que atravessam transversalmente todos os níveis da educação básica, em uma concepção de educação integral, como preconizado na BNCC. Além disso, preparam o caminho para a capacidade de agir socialmente com responsabilidade tendo em vista o bem comum. Sendo a escola um lugar de socialização, é o espaço ideal para a discussão e a negociação de interesses e aspirações individuais e coletivos.

A história, como componente curricular, contribui para a formação dos estudantes, principalmente, no que se refere à aquisição de instrumentos para a compreensão do mundo que os cerca por meio dos processos de investigação mencionados neste manual do professor. Vale lembrar que o estudo do mundo do trabalho, das relações de poder, do reconhecimento de interesses contraditórios e dos papéis desempenhados pelos diferentes agentes, entre outros temas, também colaboram decisivamente para que os estudantes se situem no tempo em que vivem e imaginem futuros possíveis.

Nesta coleção, principalmente nas aberturas de unidade, há muitas atividades que requerem dos estudantes o projeto, a elaboração e a concretização de ações sobre sua realidade imediata, que envolve a escola, o bairro e o município em que vivem, além do uso de meios de comunicação. Esse tipo de atividade estimula a organização dos adolescentes para concretizar objetivos comuns e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento das habilidades de persuasão e de liderança, favorecendo o conhecimento de si, o reforço da autonomia e a elaboração de projetos de vida coletivamente situados, com responsabilidade.

## A relação com o outro e a promoção da cultura da paz na escola

O compromisso com a diversidade, a autonomia dos sujeitos, a criação de projetos de vida e a promoção de uma cultura de paz nas escolas articula-se em torno de um princípio estruturante das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: a articulação entre educar e cuidar. Segundo o documento:

“Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes [...]. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, Dicai, 2013. p. 18.

Como espaço de formação a escola é o lugar da alteridade e da experiência da diferença positivamente percebida. Aprender com a diferença, portanto, deve ser o fundamento de uma educação para a paz, entendida como:

[...] um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz. Assim, a Educação para a Paz é um campo de ensino, que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a Cultura de Paz, para que sejam definidos seus aspectos básicos devidamente claros e dotados de aplicabilidade no cotidiano educacional.”

SALLES FILHO, N. A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. *Polyphonía*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 140, 2016.

Uma cultura de paz na escola está relacionada aos seguintes aspectos:

- **questões gerais** – a tolerância como valor essencial e ênfase nos direitos humanos como fundamentos da sociedade pluralista; educar em uma perspectiva crítica e ênfase na transversalidade;
- **bases da educação para a paz** – ênfase no desenvolvimento das pessoas em relação ao seu meio, fomentando o diálogo, valorizando documentos de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que promovam uma cultura de paz e o combate às discriminações de qualquer natureza; ênfase em modelos didáticos que tenham como fundamento uma pedagogia do diálogo;
- **temas** – educação para a paz, educação em valores humanos, educação para a convivência e solidariedade; cultura e meio ambiente; resolução não violenta dos conflitos.

### A cultura da paz nesta coleção

Além de um questionamento constante dos conflitos e da violência de toda ordem (contra as mulheres, populações indígenas, campesinas, afrodescendentes etc.), que precisam ser compreendidos em sua historicidade, são apresentados nesta coleção vários elementos essenciais para uma cultura de paz, como os temas relacionados aos direitos humanos fundamentais e ao combate a preconceitos. No quadro a seguir, são indicados alguns exemplos de abordagem dessas questões.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A CULTURA DA PAZ NA COLEÇÃO	
6º ano, abertura da unidade 4	Propõe-se uma reflexão sobre as consequências do fanatismo e da intolerância religiosa no Brasil contemporâneo.
7º ano, abertura da unidade 4	Os estudantes são convidados a refletir sobre a discriminação racial no mundo do trabalho, no Brasil atual, e a propor medidas para erradicá-las.
8º ano, capítulo 3: (“Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos”)	Na seção “Versões em diálogo”, discutem-se os princípios que guiaram a redação da <i>Declaração de Independência dos Estados Unidos</i> .
9º ano, capítulo 7 (“Guerra Fria: política, tecnologia e cultura”)	No texto-base, analisa-se a criação da ONU e a publicação da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> .

## A construção de ambientes inclusivos

Nas escolas especiais criadas desde o século XIX, a promoção do aprendizado de estudantes com deficiências se amparava no binômio normalidade/anormalidade. Hoje, tal paradigma está superado por perspectivas inclusivas com base nas quais se reconhecem a diferença e a pluralidade das aprendizagens possíveis, incluindo ritmos diversos do aprendizado que também se expressam entre os estudantes.

Em 2006, o Brasil aderiu à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Transformada em política pública nos anos subsequentes, a adesão ao documento internacional refletiu no aumento substantivo das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares da educação básica, em sua maioria concentradas no Ensino Fundamental.

O trabalho com estudantes com deficiência representa um desafio para as escolas e suas equipes. A variedade do público potencial de atendimento especializado e integrado ao ensino comum é significativa, sendo possível distinguir algumas categorias:

- estudantes com barreiras de longo prazo de natureza física, sensorial ou cognitiva que implicam restrições na participação efetiva na escola e na sociedade – impedimentos relacionados à visão e à audição, bem como outras deficiências físicas, além de determinadas síndromes (Down, por exemplo);
- estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo;
- estudantes com altas habilidades ou superdotação;
- estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

Cada caso envolve formas de atenção específicas no âmbito da escola, bem como acompanhamento terapêutico de equipes de saúde. À escola cabe o acolhimento desses estudantes na perspectiva da inclusão e da diversidade, incorporando a questão em seu projeto pedagógico. É, portanto, responsabilidade de todos os agentes e atores da escola refletir e estudar o assunto, bem como entrar em contato com as instituições responsáveis pelo suporte necessário à educação de crianças e jovens com deficiência.

Seguem algumas orientações gerais para promover o aprendizado dos estudantes com deficiência. Vale lembrar que, em todos os casos, recomenda-se a criação de um plano educacional individualizado.

- **Adaptação das atividades propostas:** um acompanhamento mais próximo e a concessão de mais tempo para a realização das tarefas pode ser produtivo. A simplificação das atividades de leitura e interpretação pode ser necessária. Nesses casos, é preciso adaptar e individualizar os objetivos esperados e habilidades a serem desenvolvidas.
- **Formulação de atividades interdisciplinares em colaboração:** Temas Contemporâneos Transversais e atividades interdisciplinares ensejam o trabalho em grupos de estudantes e diferentes professores. Trata-se de uma oportunidade para a equipe descobrir encaminhamentos didáticos em situações de aprendizado especiais. É recomendável que os grupos de trabalho incluam os estudantes com perfis variados. Assim todos podem colaborar com o desenvolvimento dos colegas com deficiência, reconhecendo suas capacidades e limitações.
- **Utilização de diferentes linguagens:** para os estudantes que apresentam dificuldades na escrita, o professor pode incentivar a expressão oral. Outra possibilidade é o recurso à linguagem visual por meio da elaboração de desenhos, maquetes e histórias em quadrinhos, respeitando as habilidades de cada um nesse campo. A pesquisa de imagens relacionadas a um tema, acompanhada da elaboração de legendas curtas ou explicações orais, também pode ser utilizada.
- **Repensar as avaliações:** no processo de avaliação, deve-se considerar o desenvolvimento de cada estudante. Para que haja uma progressão, é necessário adaptar os objetivos de aprendizagem. Algumas propostas e instrumentos de avaliação (como a rubrica) contribuem para o acompanhamento individualizado ou de grupos de estudantes em processo semelhante de desenvolvimento da aprendizagem.

Ilustração atual representando ambiente escolar inclusivo. Inclusão de qualidade é uma das principais tarefas da escola contemporânea.



FOXYIMAGE/SHUTTERSTOCK

## Promovendo a saúde mental dos estudantes

As mudanças na adolescência nem sempre são experimentadas positivamente. A afirmação das identidades individuais e coletivas pode resultar em confronto com os mais velhos – professores, pais e demais figuras de autoridade – e com os colegas e amigos. Como apontado anteriormente, a manifestação e a intensidade desses conflitos são atravessadas pelas condições materiais de existência. Nesse contexto, cresce o papel da escola e da sala de aula como lugares de acolhimento, de disposição para o diálogo, de respeito às diferenças e de construção de uma cultura de paz. Tais balizas têm papel fundamental na promoção de relacionamentos saudáveis e positivos no ambiente escolar.

Os principais problemas de saúde mental na adolescência estão ligados aos estigmas (principalmente os relacionados às condições sociais e ao corpo) e às diversas formas de discriminação (racismo, sexismo incidindo sobre a condição feminina, homofobia, desprezo a pessoas com deficiência etc.). Devem ser lembrados também o uso de drogas lícitas ou ilícitas, a sujeição a situações de violência, a gravidez e a paternidade precoces. A variedade das condições de risco é bastante ampla e sua intensidade também é diversificada porque muitas dessas condições podem estar associadas.

Nesta coleção, a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais e as indicações ao professor na parte específica deste manual do professor ou em atividades singulares contribuem para a abordagem histórica das condições de saúde, bem-estar social e respeito integral à diversidade por meio do combate ao racismo e aos padrões estéticos socialmente determinados. Na abertura da unidade 3 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se aos estudantes uma discussão sobre padrões estéticos na Antiguidade clássica e na contemporaneidade, destacando a valorização de corpos saudáveis e diversos e alertando para os riscos da gordofobia.

Essas reflexões, desenvolvidas no ambiente escolar, favorecem uma visão generosa dos próprios problemas e dos que afetam os outros, contribuindo para a reflexão sobre a autocomiseração e a assunção de estigmas negativos.



LUIZ GOMES/FOTOARENA

Memorial Anjos da Paz, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021. O memorial foi inaugurado em 2015 em homenagem aos estudantes que foram vítimas de um ataque realizado por um ex-colega. Além de homenagear as vítimas e seus familiares, o memorial incentiva a produção de um ambiente escolar acolhedor e atento às dificuldades e aflições enfrentadas pelos estudantes.

## ● O combate à intimidação sistemática (*bullying*)

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática foi instituído pelo governo federal em novembro de 2015, por meio da Lei nº 13.185, que estabelece algumas medidas para coibir o *bullying* nas escolas.

*Bullying*, segundo o artigo 1º dessa lei, é:

“[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.”

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

Outra modalidade de agressão definida no parágrafo único do artigo 2º da mesma lei é o *cyberbullying*:

“Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial”.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

O *bullying* apresenta características específicas, às quais os professores e toda a comunidade escolar devem estar atentos:

- **intencionalidade** – a agressão não constitui um fato isolado e é dirigido a uma pessoa concretamente com a intenção de convertê-la em vítima, causando-lhe sentimento de inferioridade.
- **repetição** – expressa-se por meio de uma ação agressiva que se repete ao longo do tempo e é suportada continuamente pela vítima, que tem a expectativa de ser alvo de futuros ataques.
- **desequilíbrio de poder** – é criada uma desigualdade de poder físico, psicológico ou social que gera um desequilíbrio de forças nas relações interpessoais.
- **indefensabilidade e personalização** – o alvo dos maus-tratos costuma ser um só estudante, que é colocado assim numa situação indefensável.
- **componente coletivo ou grupal** – normalmente não existe um só agressor, mas vários.
- **observadores passivos** – normalmente, as situações são conhecidas por terceiros, que não contribuem suficientemente para que cesse a agressão.

As características específicas do *bullying*, cada vez mais frequente nas escolas e nos meios virtuais, merecem atenção e capacitação de toda a comunidade (educadores, estudantes, famílias) para identificar, comunicar e atuar de maneira efetiva nas diferentes situações. Estudos e referências de sucesso evidenciam a importância da adoção nas escolas de uma política educativa de combate a situações de intimidação sistemática, atuando de maneira preventiva e comprometendo todos os envolvidos.

Metodologias que contemplam a equidade e a diversidade e favorecem o trabalho colaborativo – apresentando estratégias ativas, dinâmicas e participativas, critérios de escolaridade e agrupamentos de fato inclusivos – podem auxiliar uma estrutura permanente para combater as práticas de *bullying* ou *cyberbullying*.

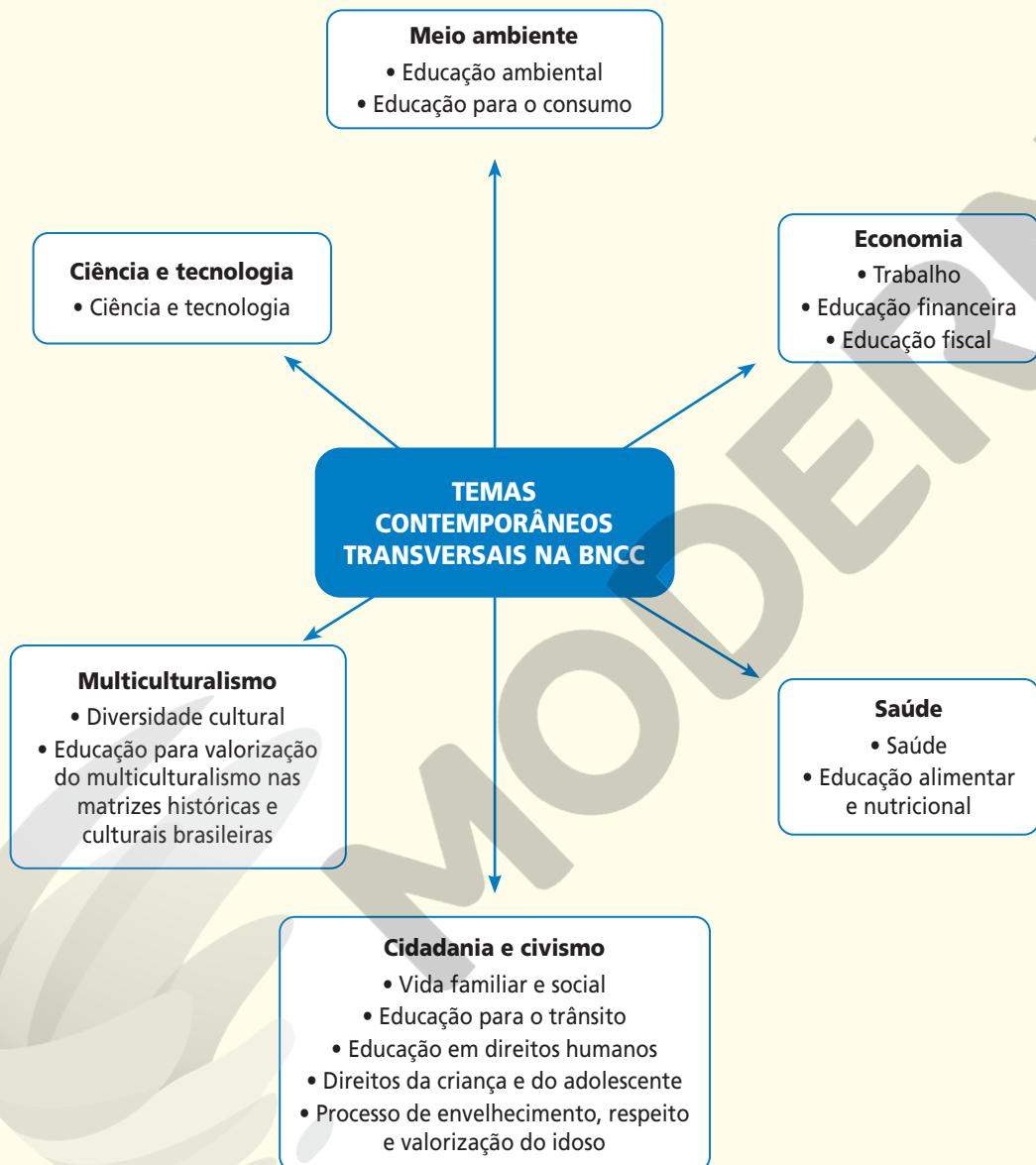
Na abertura da unidade 2 do volume do 8º ano desta coleção, propõe-se uma reflexão sobre essa prática, convidando os estudantes a organizar uma campanha para combatê-la. Já na abertura da unidade 4 do volume do 9º ano, procura-se mobilizá-los a pensar sobre o *cyberbullying*.



## Os Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais não são novidade na educação brasileira, pois permeiam diferentes componentes curriculares e se associam a questões e problemas sociais da atualidade. A integração dos temas ao trabalho docente nos diferentes componentes curriculares contribui para a atribuição de sentido à experiência de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a redimensiona ao cotidiano deles. Além disso, ao abordar um tema do ponto de vista de vários componentes curriculares, rompe-se a fragmentação do conhecimento.

No esquema gráfico a seguir, são apresentadas as seis macroáreas temáticas englobando 15 Temas Contemporâneos Transversais.



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

Nesta coleção são propostas várias aproximações entre o conteúdo explorado nos diferentes capítulos e esses temas, principalmente por meio das atividades sugeridas e da exploração do conteúdo das seções. Os Temas Contemporâneos Transversais são sempre mobilizados, por exemplo, nas aberturas de unidade.

Um procedimento interessante pode ser selecionar previamente essas sugestões para o planejamento do trabalho coletivo e integrado da equipe de docentes, pois são várias as oportunidades de projetos interdisciplinares relacionados com esses momentos de trabalho com os TCTs.

No quadro a seguir são apresentados alguns exemplos de trabalho na coleção.

EXEMPLOS DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA COLEÇÃO	
<b>Meio ambiente</b>	<b>8º ano, abertura da unidade 3</b> Propõe-se uma investigação sobre os modos de vida sustentáveis. Os estudantes deverão investigar comunidades tradicionais do Brasil e produzir um minidocumentário sobre o tema.
<b>Economia</b>	<b>7º ano, abertura da unidade 2</b> Os estudantes são convidados a realizar uma pesquisa sobre a composição do orçamento familiar. O trabalho envolve o levantamento e a organização de informações, a realização de entrevista e a elaboração de um vídeo.
<b>Saúde</b>	<b>6º ano, abertura da unidade 3</b> Ao abordar o tema <i>corpos saudáveis e diversos</i> , propõe-se uma reflexão sobre padrões de beleza. Os estudantes deverão levantar informações e apresentar seminários curtos sobre atividades físicas, transtornos alimentares, padrões estéticos nos meios de comunicação ou gordofobia. <b>8º ano, capítulo 9 ("Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX")</b> Na seção de atividades, por meio de uma proposta e pesquisa sobre alimentos ultraprocessados, os estudantes são incentivados a refletir sobre seus hábitos alimentares.
<b>Cidadania e civismo</b>	<b>8º ano, abertura da unidade 1</b> Propõe-se um trabalho sobre a formação da opinião pública e seu lugar nas democracias modernas. Os estudantes são convidados a investigar e analisar notícias publicadas na mídia impressa ou digital sobre um tema selecionado por eles e a divulgar o resultado do trabalho para a turma. <b>9º ano, abertura da unidade 1</b> A atividade propõe uma reflexão sobre os meios de transporte e mobilidade, promovendo uma discussão a respeito dos modos como as pessoas se deslocam no município em que moram visando contribuir para melhorá-los. <b>9º ano, abertura da unidade 3</b> Ao abordar a temática do envelhecimento da sociedade, por meio de entrevistas e outras ações, a atividade contribui para desmisticificar a velhice e estimular o convívio intergeracional.
<b>Multiculturalismo</b>	<b>6º ano, abertura da unidade 2</b> Propõe-se a elaboração de um <i>podcast</i> sobre a produção de conhecimento e as narrativas de autores indígenas do Brasil na atualidade. <b>6º ano, abertura da unidade 4</b> Os estudantes são instados a realizar uma pesquisa a respeito da diversidade das manifestações religiosas no país, com o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade respeitosa e tolerante.
<b>Ciência e tecnologia</b>	<b>9º ano, capítulo 1 ("A Primeira Guerra Mundial")</b> No texto inicial sobre a <i>Belle Époque</i> , discutem-se a primazia da ciência no imaginário e no ideário europeu do período, e os impactos do uso dos avanços científicos e tecnológicos no contexto da Primeira Guerra Mundial. Na seção "Cruzando fronteiras", também há problematização do tema. <b>9º ano, capítulo 7 ("Guerra Fria: política, tecnologia e cultura")</b> No texto-base do capítulo, em diversos momentos, são trabalhados assuntos que discutem o desenvolvimento científico e tecnológico e a qualidade da apropriação social da tecnologia.

#### 4. Práticas e estratégias para a sala de aula

Nesta coleção, são disponibilizados diversos conteúdos e instrumentos que contribuem para o professor adotar práticas e estratégias variadas no processo de ensino e aprendizagem. Atividades, textos e sugestões de avaliação formam um amplo espectro de ferramentas para facilitar o enfrentamento dos diferentes desafios educacionais pelos estudantes e pelo professor.

Entre esses desafios, estão os diferentes ritmos de aprendizagem, as defasagens na escolaridade anterior, a falta de infraestrutura escolar, o rápido desenvolvimento de tecnologias e os problemas sociais de toda a ordem que transbordam na instituição escolar. Essas questões, assim como diversas outras, são abordadas por meio de estratégias que visam incentivar o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de uma visão de mundo crítica e tolerante. A seguir, são apresentados apontamentos teóricos e sugestões didáticas para contribuir com o repertório dos professores, fornecendo elementos para a preparação de planos de ensino e enfrentamento das dificuldades mais comuns.

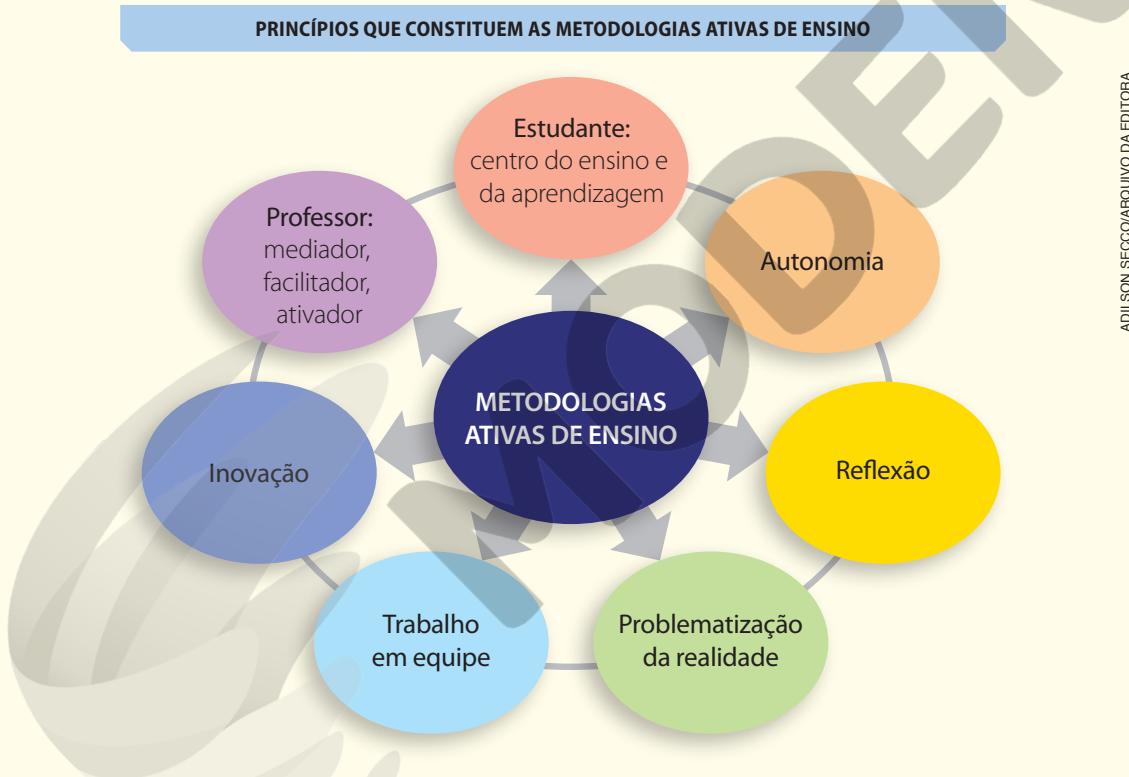
## O uso de metodologias ativas

A formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas do mundo em que vivem é um dos objetivos principais dos autores desta coleção. O desenrolar desse processo deve ocorrer fundamentalmente por meio de um diálogo cotidiano e alinhado com valores como a liberdade, a solidariedade, o respeito às pluralidades e a justiça social.

Com essa finalidade, propõem-se atividades baseadas em metodologias ativas, superando, assim, antigas práticas pautadas na ideia de que os estudantes são meros receptores e reprodutores de informações. O professor deixa o papel de único detentor dos saberes e assume a posição de facilitador/mediador, cuja função é orientar o desenvolvimento de pesquisas e os debates que lhe são inerentes.

Assumir esse papel só é possível diante da formação do docente no componente curricular pelo qual é responsável e no campo da pedagogia. Com base nos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, somados à sua experiência, o professor pode estabelecer metas, escolher os melhores caminhos e gerenciar as dificuldades que porventura apareçam. Formação acadêmica e prática em sala de aula, associadas a uma postura ética e aberta ao diálogo, legitimam a atuação dos docentes em seu relacionamento com os estudantes e com os demais integrantes da comunidade escolar.

Nesta coleção, por meio de projetos, debates, entre outras estratégias, são propostos problemas para incentivar os estudantes a trabalhar de modo colaborativo, descobrindo possíveis soluções com base nos conhecimentos adquiridos e nas experiências da vida cotidiana. Nessas atividades, a autonomia dos estudantes é incentivada, pois, para realizá-las, eles precisam tomar decisões e exercitar habilidades como a cooperação, a iniciativa e o pensamento original.



**Fonte:** DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 273, 2017.

Nas aberturas de unidade desta coleção, um assunto que será estudado ou mencionado é relacionado a uma problemática atual, mobilizando um ou mais Temas Contemporâneos Transversais. As atividades propostas implicam trabalhos colaborativos que envolvem pesquisas, debates e a realização de algum produto (como um *podcast* ou um seminário). Nessa proposta, há a explicitação de uma questão ou problema central e o estabelecimento das tarefas a serem cumpridas, de sua execução e da forma de compartilhamento.

A mobilização do protagonismo de estudantes no processo de ensino-aprendizagem também é feita nas aberturas dos capítulos e nas seções “Vamos pensar juntos?”, “Analizando o passado”, “Cruzando fronteiras”, “Versões em diálogo” e “Atividades”.

## Diferentes ritmos de aprendizagem e o trabalho em sala de aula

Estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem na mesma turma compõem um cenário comum que retrata a pluralidade de modos de existir e pensar. Para enfrentar esse desafio, é necessário respeitar as particularidades de cada um e superar a noção de homogeneidade na sala de aula, ou seja, a ideia de que todos os estudantes aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma e no mesmo tempo.

Como visto, essa diversidade se deve a questões externas, relacionadas ao mundo em que se vive, e internas, relativas aos aspectos psicológicos, biológicos e emocionais de cada um. A combinação desses elementos dá lugar a indivíduos com um potencial imensurável.

Para atender as diferentes necessidades, as variadas culturas e os diversos modos de socialização dos estudantes, as ações pedagógicas adotadas devem ser diversificadas. Nesse sentido, as atividades propostas nesta coleção mobilizam diferentes linguagens, podendo ser desenvolvidas em variados formatos e ambientes diversos. São propostos, por exemplo, a produção de *podcasts*, a criação de guias culturais, a visitação a museus, a postagem em redes sociais e o desenvolvimento de pesquisas sociais. Se necessário, o professor pode adaptar as atividades conforme as orientações propostas no item “A construção de ambientes inclusivos” (p. XXIV).

A identificação das disparidades nos ritmos de aprendizagem demanda um olhar atento para a constatação de dificuldades específicas, em um processo de avaliação contínua que facilita o redirecionamento das estratégias didáticas. Para facilitar esse processo, no início de todos os volumes, na seção “Começo de conversa”, propõe-se a realização de um trabalho de avaliação diagnóstica no começo de cada ano. Outras seções, ao longo de todos os volumes, também contribuem para o acompanhamento próximo da aprendizagem de cada estudante pela ótica da avaliação processual e contínua. Esse assunto será detalhado adiante, neste manual.

Além disso, algumas estratégias de trabalho em grupo e metodologias específicas, como a da sala de aula invertida, podem ser empregadas para contemplar a diversidade de modos e ritmos de aprendizagem.

### **Sugestões de trabalho**

As sugestões a seguir podem contribuir para otimizar o trabalho com grupos grandes de estudantes.

- **Situações de trabalho em grupo:** são alternadas as maneiras de compor os grupos de trabalho – por ordem alfabética, por preferências de assuntos, por sorteio, por separação de habilidades, elegendo estudantes para registro escrito, ilustrações ou exposição oral, ou reunindo no mesmo grupo estudantes com níveis de aprendizagem diversos. Além disso, podem ser propostas formações livres, deixando que os estudantes se organizem e façam suas escolhas, procurando observar se tais composições têm funcionalidade ou carecem de intervenção.
- **Estratégias preventivas de apoio entre pares:** os estudantes são envolvidos na tarefa de “cuidar uns dos outros”. Pode ser proposta a formação de grupos responsáveis por não deixar nenhum estudante sozinho, grupos responsáveis pelo acolhimento de novos estudantes e de mentores, entre outros.
- **Sala de aula invertida:** os estudantes têm contato prévio com o conteúdo que será abordado em sala de aula por meio da utilização de recursos digitais ou convencionais para a realização de leituras, pesquisas, atividades e acesso a recursos audiovisuais, entre diversas outras possibilidades. Em sala de aula são realizadas discussões nas quais os estudantes podem compartilhar o conhecimento produzido, resolver dúvidas, bem como produzir sínteses e realizar atividades de aplicação do aprendizado.
- **Rotação por estações de trabalho:** a turma pode ser organizada em grupos que percorrem um circuito de atividades articuladas para o trabalho com um objeto de estudo específico. Um exemplo, entre as várias possibilidades, é dividir a turma em duas equipes: enquanto um grupo trabalha com meios digitais, o outro permanece sob orientação do professor. As duas modalidades devem ser alternadas.

Em situações de aula expositiva ou mesmo dialogada, podem-se reservar os últimos cinco minutos para que os estudantes produzam, individualmente, no caderno, uma síntese do que aprenderam. Na aula seguinte, podem-se convidar alguns deles para ler suas sínteses, com mediação do professor. Por meio desse procedimento, pretende-se que os estudantes exercitem a atenção e desenvolvam habilidades para fazer registros durante as aulas.

## História ensinada, linguagens e pesquisa

Os conteúdos do componente curricular envolvem a noção de tempo histórico, a operação de conceitos históricos e a composição de narrativas que construam sentido para o mundo vivido. Além disso, constituem referências culturais a serem apropriadas por meio da interrogação sistemática. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as dificuldades na programação do aprendizado estão relacionadas a conteúdos que exigem alta capacidade de abstração: a comparação entre sociedades, as durações e temporalidades cruzadas, os conceitos históricos interpretativos e de época (como linguagem da ciência) e formas narrativas cada vez mais complexas.

Nesse contexto, a iniciação à pesquisa é essencial para ultrapassar a simples memorização como estratégia arraigada na cultura escolar, desenvolver a atitude historiadora, mencionada na BNCC, e contribuir para a formação de sujeitos com autonomia para buscar e aprender novos conhecimentos.

A iniciação à pesquisa corresponde a uma pedagogia da investigação, por meio da qual se pode desenvolver a capacidade de interpretação e de representação que caracteriza o conhecimento histórico. Trata-se de interrogar as fontes mais variadas, aproximando-se do método histórico, assim como construir hipóteses, argumentar em sua defesa e produzir narrativas como enredos explicativos.

Com a iniciação à pesquisa no ensino de história, de maneira geral, pode-se:

- promover o reconhecimento do regime de evidências como parâmetro necessário à análise do passado, tendo em vista a verdade histórica (obtida com base na pesquisa);
- reconhecer a variedade tipológica das fontes históricas, considerando sua materialidade e as características da(s) linguagem(ns) que as compõe(m);
- promover a percepção da historicidade das fontes históricas, partindo de sua datação mais evidente, passando pela localização da autoria e pela situação de produção, até chegar ao reconhecimento das formas das linguagens verbais e não verbais de uma época histórica;
- exercitar o que se denomina crítica da fonte, promovendo a capacidade de desvendar seus significados e seu sentido histórico no momento em que foi produzida;
- estimular o uso controlado das fontes na representação do tempo histórico em formas narrativas variadas, bem como no paulatino aprendizado da construção de hipóteses;
- exercitar a apreciação de ordem estética dirigida aos objetos de investigação histórica.

### **Propostas nesta coleção**

A coleção apresenta uma série de atividades voltadas ao exercício da pesquisa e da análise de diferentes fontes, recursos e documentos em suas diversas vertentes. Elas fazem parte das seções “Atividades”, no fim de cada capítulo, bem como das aberturas de unidade e abarcam uma diversidade de práticas científicas, no campo da história e das ciências humanas. Alguns exemplos são:

- **análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)** – 9º ano, capítulos 11 e 12;
- **análise documental (sensibilização para análise de discurso)** – 6º ano, capítulo 8; 8º ano, capítulo 1;
- **construção e uso de questionários** – 7º ano, abertura da unidade 3;
- **entrevistas** – 7º ano, abertura da unidade 2;
- **estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)** – 9º ano, capítulos 1 e 2;
- **observação, tomada de nota e construção de relatórios** – 7º ano, capítulo 7;
- **revisão bibliográfica (Estado da Arte)** – 9º ano, capítulo 2.

Ao estabelecer relações entre documentos diferentes (escritos e visuais, por exemplo) e identificar as linguagens que os constituem, os estudantes poderão compreender o caráter intertextual das fontes históricas, em particular, e da comunicação humana, em geral. Assim, admitindo-se o caráter construtivo das diferentes linguagens e a intertextualidade da comunicação, o exercício de interrogação metódica das fontes históricas no ensino de história torna-se mais relevante, ultrapassando usos das fontes como ilustrações ou simples suportes de informação.

Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 1 do volume do 7º ano, por exemplo, propõe-se um exercício de análise de discursos textual e iconográfico. Os estudantes são incentivados a observar o modo como as ideias de civilização e barbárie são produzidas e relacionadas, respectivamente, aos europeus e aos indígenas.

## Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal, e seu domínio progressivo constitui uma das tarefas mais importantes da educação escolar. A BNCC destaca uma série de habilidades importantes para que os estudantes possam, por meio da leitura, compreender a realidade na qual estão inseridos e fazer abstrações acerca do mundo do qual fazem parte. Experiências significativas, inseridas em contextos em que ler (e escrever) tem um sentido social, são uma premissa para a formação de um leitor competente.

De acordo com uma visão psicolinguística, o processo da leitura passa por, pelo menos, quatro etapas:

- **decodificação** – na qual o leitor é capaz de compreender os símbolos escritos, relacionando-os a seus devidos significados;
- **compreensão** – na qual o leitor é capaz de identificar o sentido do texto, sua estrutura, seu gênero e o contexto em que está inserido, além de reconhecer informações explícitas;
- **interpretação** – na qual o leitor é capaz de interagir, dialogar, opinar e apreender as informações implícitas (que não aparecem escritas diretamente no texto);
- **retenção** – na qual o leitor, além de reter as informações, conhecimentos e ensinamentos contidos no texto, consegue assimilar o conteúdo e relacioná-lo a seus conhecimentos prévios e a sua experiência de vida, podendo aplicá-lo em diferentes contextos.

Envolvendo um nível de complexidade crescente, pode-se considerar a leitura um exercício dialógico que demanda um planejamento intencional, capaz de fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que possam ultrapassar o estágio de decodificação da escrita. A escola tem, portanto, o papel de auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades que contribuam para a produção de sentidos e significados do que leem, tornando-os capazes de posicionar-se diante da multiplicidade de informações complexas do mundo contemporâneo.

A capacidade de fazer inferências é vista por muitos pesquisadores como o primeiro passo fundamental para o desenvolvimento de uma leitura de qualidade. Para inferir, o leitor, além de construir uma imagem mental do que lê, faz uso do conhecimento prévio que tem sobre o assunto, deduz informações não explícitas no texto e conecta seus elementos para chegar a uma compreensão do todo. O processo de leitura, portanto, é de interação entre o que está explícito (que é em parte percebido, em parte previsto) e o que o leitor insere no texto por meio de inferências que faz com base em suas experiências e em seu conhecimento do mundo.

Para auxiliar os estudantes nesse aprendizado, pode-se lançar mão de algumas estratégias, como as sugeridas a seguir.

- Favorecer, por meio de perguntas, a antecipação do conteúdo do texto que será lido e a relação dele com os conhecimentos prévios dos estudantes.

- Estimular o raciocínio lógico, de modo que os estudantes possam chegar a conclusões com base em uma ou mais ideias encadeadas pelo texto.
- Incentivar os estudantes a refletir sobre o que leram, buscar informações e utilizá-las para explicar seus pensamentos e argumentos.
- Fomentar deduções que podem ser feitas considerando as pistas implícitas no texto.
- Estimular os estudantes a estabelecer relações entre o conteúdo de um texto e as aprendizagens anteriores.
- Criar situações de debate com base em textos que contenham ideias polêmicas, de modo que os estudantes possam explicitar uma posição e expor argumentos para defendê-la, expressando-se com liberdade.
- Promover o diálogo entre o texto e os estudantes, oferecendo perguntas que apresentem graus crescentes de complexidade. Esse procedimento é fundamental para os estudantes que apresentam dificuldades de leitura, e deve ser retomado sempre que necessário, na sequência sugerida a seguir.
  - » Solicitar a localização de informações explícitas no texto.
  - » Propor questões de baixo nível de inferência, cujas respostas não sejam explícitas, mas fáceis de deduzir com base no texto.
  - » Fazer perguntas com alto nível de inferência, que estimulem o leitor a estabelecer conexões entre suas experiências e o texto.
  - » Fazer perguntas argumentativas, que incitam a expressão e a defesa de ideias relativas à leitura.
- Considerar a ideia de que não há apenas uma resposta a ser construída. Para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário propor atividades e momentos que validem as inferências deles.

Para contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, são apresentadas ao longo da coleção orientações específicas para o professor encaminhar os estudantes a alcançar gradativamente os vários níveis inferenciais de leitura. Esse critério também foi utilizado nos boxes “Agora é com você!” em que são propostas atividades que demandam a localização de informações no texto-base. No final de cada capítulo, as atividades sugeridas obedecem a graus crescentes de complexidade, sendo necessário, para resolvê-las, a realização de inferências, o resgate dos conhecimentos adquiridos ou de experiências vividas, a elaboração de argumentação etc.

Os argumentos construídos pelos estudantes devem estar sempre ancorados em evidências, ou seja, em fontes documentais, historiográficas ou de divulgação científica confiáveis. Nesta coleção, contribuem para o desenvolvimento da argumentação, por exemplo, as aberturas de unidade e de capítulo, e as seções “Vamos pensar juntos?”, “Analizando o passado”, “Versões em diálogo” e “Atividades”.

## O trabalho com diferentes fontes documentais

Para desenvolver as habilidades investigativas e compreender a importância da pluralidade na produção do conhecimento, é necessário que os estudantes exercitem a problematização dos documentos e do tempo histórico, assim como a interpretação de diferentes linguagens. Para isso, o trabalho com diferentes fontes documentais é fundamental e constitui uma das bases desta coleção.

A fim de promover o desenvolvimento desse saber histórico, as atividades propostas incentivam a interrogação de variadas fontes e de diversos tipos de documento por meio de procedimentos como os de identificação, comparação e estabelecimento de relações entre o conteúdo aprendido e a realidade dos estudantes. A seguir, apresentam-se as estratégias para realizar o trabalho com as diferentes fontes documentais na coleção.

### **Interrogar os textos e a oralidade**

Texto e oralidade compõem o universo da linguagem verbal que domina boa parte das interações humanas, constituindo objetos de investigação histórica.

Os textos escritos podem ser considerados materialmente ou de acordo com suas finalidades. Há as inscrições, os manuscritos, os textos impressos e os digitais. Apesar da dificuldade em recuperar a concretude dos documentos utilizados, é possível identificar o suporte dos diferentes sistemas de escrita, disponíveis por fac-símiles e fotografias, além de investigar e refletir sobre sua intencionalidade, circulação social etc.

Na seção “Versões em diálogo” do capítulo 12 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se uma atividade de análise comparativa de trechos da correspondência trocada entre o sultão Saladino e o rei Ricardo I. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os estudantes compreendam a importância do território de Jerusalém para cristãos e muçulmanos, refletindo sobre os pontos comuns dessas religiões e as tentativas de convivência pacífica entre elas.

As fontes orais também podem ser estudadas com base na finalidade. É possível diferenciar um depoimento oral, uma canção, um poema declamado ou um discurso radiofônico gravados, disponíveis nos ambientes digitais. Do ponto de vista dos objetivos originais das fontes, também é possível discernir registros artísticos, políticos, testemunhos, reportagens radiofônicas e uma infinidade de outros objetos sonoros, de reproduções da voz humana, que remetem ao advento da reprodutibilidade técnica.

Na seção “Versões em diálogo” do capítulo 5 do volume do 9º ano, os estudantes devem analisar as canções “Lenço no pescoço” e “O bonde São Januário” para refletir sobre o processo de produção e apropriação de elementos culturais e a relação destes com as tensões sociais e as negociações relacionadas às lutas por direitos. O trabalho com a oralidade e a coleta de testemunhos também pode ser desenvolvido em diálogo com a abertura da unidade 2 do 9º ano, durante a produção do memorial às vítimas de crimes contra a humanidade. A pesquisa e a compilação de depoimentos de sobreviventes desses crimes, pode fazer parte da etapa de pesquisa e da confecção do memorial, contribuindo para resgatar e valorizar as memórias das vítimas.

BIBLIOTECA ARSENAL PARIS



Ivain, o cavaleiro do Leão combatendo um dragão, iluminura produzida no século XV. A análise de diferentes fontes históricas – textos, objetos sonoros e imagens como essa – é um dos trabalhos mais importantes a serem realizados pelos estudantes em sala de aula.

## **Interrogar as imagens artísticas e técnicas: fotografia, cinema e audiovisual**

É comum a afirmação de que o mundo contemporâneo é imagético. De fato, desde o início do século XX o desenvolvimento das técnicas de produção e de reprodução de imagens amplia essa percepção. A revolução digital estendeu globalmente as possibilidades de produção e de consumo de imagens – das obras de arte aos *memes*, passando pela propaganda. A visualidade e a comunicação por imagens, características universais dos seres humanos, ganharam expressiva amplitude. Portanto, instigar a interrogação das linguagens visuais é um objetivo de primeira ordem no ensino de história.

Para debater a importância desse tipo de imagem, o professor encontrará, por exemplo, na abertura do capítulo 4 do volume do 8º ano, um *meme* sobre a queda da Bastilha. O objetivo é incentivar os estudantes a debater as ressignificações dos símbolos de poder, assim como a importância da internet para os modos de se relacionar e de se comunicar na atualidade.

Considerar as diferentes tipologias de imagem também é importante. Há imagens com finalidade mais informativa, como as representações cartográficas e as plantas arquitônicas. Podem ser consideradas imagens artísticas a pintura, a escultura e os diversos tipos de gravura. Imagens técnicas, por sua vez, são os mapas, a fotografia analógica e digital, o cinema, a televisão e outras produções audiovisuais. Cada uma delas possui sua especificidade para análise e interpretação.

Contudo, guardadas suas especificidades, para realizar a análise dessas imagens devem-se seguir os procedimentos clássicos de crítica das fontes: definição das tipologias, datação, identificação da autoria etc. A leitura de imagens, isto é, a interpretação de seus significados e da relação que mantêm com outras, demanda um aprendizado e a constituição de um repertório por parte dos professores e dos estudantes. A atividade 3 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 8º ano apresenta um exemplo de leitura de imagem. A proposta é a análise da pintura *Progresso Americano*, de John Gast, descrevendo a obra e observando: a distribuição espacial dos personagens representados e as partes mais ou menos iluminadas da obra. Espera-se que, ao realizar a atividade, os estudantes compreendam que a valorização da civilização estadunidense em detrimento de outras culturas e modos de vida, durante o processo da Marcha para o Oeste, foi produzida simbolicamente.

## **Interrogar os patrimônios culturais**

O conceito de patrimônio artístico e histórico, que se sustentava na lógica monumental herdada do século XIX, foi alterado em 1988, com a definição dos bens que constituem o patrimônio cultural no artigo 216 da Constituição Federal. A mudança se relaciona a uma lógica representativa, em que a atribuição de valor artístico, histórico ou cultural deixa de ser apanágio de setores especializados identificados ao Estado e incorpora reivindicações de grupos sociais em busca de reconhecimento.

Os bens patrimoniais são divididos, de acordo com o princípio da materialidade, em materiais e imateriais (ou intangíveis). Os primeiros são bens resguardados em museus e suas coleções, objetos de salvaguarda tradicionais, além de sítios arqueológicos, parques, monumentos públicos, áreas centrais de cidades e outros espaços modificados pelo ser humano identificados como valores culturais a serem preservados. Os segundos são as práticas culturais e saberes tradicionais, expressos na vivência cotidiana de certos segmentos da sociedade. O patrimônio imaterial ou intangível envolve técnicas, formas de fazer, crenças, saberes e práticas tradicionais que podem ser registrados. As noções de patrimônio natural e cultural confluem na emergência da ideia de paisagens culturais, espaços nos quais se apresenta uma integração entre paisagem natural e construída, que requer proteção.

A coleção apresenta diversos conteúdos e atividades que envolvem o patrimônio cultural. Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 7º ano, por exemplo, os estudantes são convidados a elaborar uma ficha de reconhecimento de uma manifestação cultural do município ou região em que vivem como patrimônio cultural. Espera-se que, ao realizar a atividade, eles relacionem sua história com o conceito de patrimônio, além de identificar algumas das estruturas institucionais responsáveis pelo reconhecimento de um bem cultural.

A incorporação do patrimônio cultural ao ensino de história remete também ao estudo de objetos da cultura material. Nesse sentido, são propostos na coleção exercícios de análise de objetos arqueológicos, como o Estandarte de Ur. Na seção “Analizando o passado” do capítulo 3 do volume do 6º ano, são estudados os elementos que compõem o objeto, incentivando uma reflexão sobre a cultura dos sumérios, as relações comerciais que eles estabeleciam com outros grupos e as influências dessas relações nas representações que eles produziam de si mesmos.

## **Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo**

Para a integração da educação patrimonial ao ensino escolar há vasto repertório de metodologias, como as visitas guiadas e os estudos do meio, que podem incorporar o acesso virtual a museus e espaços patrimoniais, bem como a criação de museus virtuais das escolas e dos bairros ou a elaboração de inventários participativos com as comunidades.

A realização de pesquisas de campo e de visitas guiadas a determinadas instituições tem o potencial de sensibilizar os estudantes para questões sociais, éticas e políticas, permitindo-lhes também refletir sobre o modo como estão inseridos no mundo que habitam. Nos museus, entendidos como espaços de salvaguarda, pesquisa e comunicação das referências patrimoniais e expressões culturais, os indivíduos podem dialogar com as memórias de uma coletividade, posicionando-se em relação a elas e refletindo sobre o lugar que ocupam na sociedade e, principalmente, a respeito do lugar que desejam ocupar.

Para abordar essas questões, são disponibilizadas na coleção atividades que envolvem visitas guiadas ou pesquisas de campo. Na atividade 6 da seção “Atividades” do capítulo 4 do volume do 8º ano, propõe-se aos estudantes a visita a um museu com o objetivo de observar o papel que a instituição desempenha como espaço de produção e legitimação de discursos específicos, que não representam verdades absolutas.

A preparação para esse tipo de atividade exige um esforço coletivo e projetos de longo prazo, envolvendo três momentos: o de preparação da turma, com as orientações acerca do que os estudantes deverão observar e registrar; o da visitação ou pesquisa de campo propriamente dita; e o da organização, do compartilhamento de informações e da elaboração de relatórios (que podem ter diferentes formatos, mesclar linguagens e suportes diversos).

Vale lembrar que para a realização de atividades fora do ambiente escolar é necessário tomar precauções, como verificar a segurança dos meios de transporte necessários, a classificação etária indicada de museus e exposições, a acessibilidade dos locais e a necessidade de entrega de formulários de autorização, para garantir a integridade física dos estudantes, professores e demais pessoas envolvidas.



RICARDO BORGES/FOLHAPRESS

Obra de restauração do Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro (RJ), que foi atingido por um incêndio em 2018. Foto de 2019. O Museu Nacional é o mais antigo do Brasil e abriga um importante acervo nas áreas de história, antropologia e ciências naturais, além de formar pesquisadores.

## ◆ Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas

O pensamento computacional é uma metodologia relacionada à ciência da computação e aos conceitos utilizados nessa área. Com as rápidas transformações tecnológicas e seus impactos na sociedade, aprender a lidar com a tecnologia e a informação digital de maneira fluente e ética é fundamental para a formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir no mundo em que vivem.

A internet e as novas tecnologias de informação e comunicação modificaram o modo como os sujeitos se relacionam com o ensino, com as outras pessoas e até com eles mesmos. O processo de ensino e aprendizagem deve incluir esses fatores para não ficar alheio à sociedade que o cerca. Além disso, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento computacional, paralelamente à criatividade e à resolução coletiva de problemas, é cada vez mais requerido. De acordo com a BNCC, o pensamento computacional:

“[...] envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática [...].”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 474.

Em uma acepção mais genérica, o pensamento computacional pode ser entendido como uma série de processos de pensamento utilizados para resolver um problema. Esses processos devem ser descritos da forma mais eficaz possível. São quatro os pilares utilizados para a resolução dos problemas: a decomposição, o reconhecimento de padrões, a abstração e a criação de algoritmos.

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



**Fonte:** BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação em Informática) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 30-41.

É possível desenvolver o pensamento computacional de forma lúdica e sem a obrigaçāo do envolvimento de máquinas. Nesta coleção, são propostas duas atividades por volume com essa intenção, nas quais é possível trabalhar três dos quatro pilares: decomposição, reconhecimento de padrões e abstração. Tais atividades demandam a elaboração de produtos como manuais e podcasts, com as respectivas orientações e possíveis formas de aprofundamento sugeridas neste manual do professor.

Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 5 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se a criação de um manual de instruções para desenhar deuses egípcios. Por meio dos pilares do pensamento computacional, os estudantes são instruídos a desenvolver um projeto que os ajudará a reconhecer uma religião politeísta, o que contribui para a valorização da diversidade cultural.

Do mesmo modo, na atividade 4 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 8º ano, é proposta a produção de um podcast. Para entender como se produz um podcast, os estudantes realizarão a decomposição de tarefas, o reconhecimento de padrões, a abstração e a produção de instruções, podendo desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento computacional e, ao mesmo tempo, pensar sobre as tensões e disputas que envolvem a memória histórica e suas representações na questão da derrubada de estátuas de figuras históricas controversas.

## ■ Práticas de pesquisa, cultura digital e novas tecnologias de informação e comunicação

Com o rápido avanço e a difusão das novas tecnologias de informação e comunicação, é essencial que os estudantes desenvolvam uma relação fluente com o mundo digital e a cultura digital, que, segundo a BNCC, respectivamente:

"[...] envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica."

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 474.

Com esse objetivo, a coleção apresenta diversas sugestões de ensino com as quais se busca articular as práticas de pesquisa à cultura digital e às novas tecnologias de informação e comunicação. Ao longo dos quatro volumes, encontram-se propostas de pesquisa que também podem ser realizadas por meio do uso da internet, contemplando, além dos conteúdos históricos, as etapas de verificação das fontes e as reflexões éticas a respeito da produção e do compartilhamento de informações.

Pesquisas realizadas em *sites* e plataformas disponíveis na internet, assim como materiais digitais e visitas virtuais, são alguns dos recursos sugeridos ao professor nesta coleção, contribuindo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, personalizado e socialmente integrado.

### A internet como ferramenta de pesquisa e divulgação do conhecimento

A rede mundial de computadores oferece uma infinidade de recursos que podem ser empregados nas aulas de história. A capacidade de transitar entre os espaços físico e virtual, compreendendo a influência de um sobre o outro, pode ser aprimorada em práticas didáticas nas quais os estudantes atuam como produtores e transmissores de conhecimento.

A pesquisa histórica tem papel fundamental nesse aprendizado. No meio virtual, ela deve, também, compreender o levantamento de fontes, a análise crítica do conteúdo encontrado e do modo como este foi produzido e, por último, a divulgação dos resultados alcançados. Esse conjunto de procedimentos é incentivado de forma gradual, ao longo desta coleção, para que os estudantes compreendam sua importância para a leitura da realidade.

Além disso, são indicados diversos *sites* com vídeos, documentários, artigos, jogos, museus, arquivos, bancos de dados e vários outros recursos, que podem ser usados pelo professor para aprimorar seu conhecimento e para sugerir aos estudantes nas atividades que envolvem o método científico.

A etapa de difusão do conhecimento produzido é um meio de sensibilizar os estudantes para seu papel como agentes de transformação social. Assim, incentiva-se a divulgação dos resultados dos projetos, exercícios e atividades desenvolvidos pela turma. Seguem sugestões de formatos, com suporte eletrônico, que podem ser utilizados pelos estudantes para a divulgação do produto das atividades propostas, principalmente, nas aberturas das unidades e na subseção "Aprofundando", da seção "Atividades", no fim de cada capítulo.

- **Podcasts:** conteúdos de áudio gravados, semelhantes a programas de rádio, que podem ser acessados livremente pelos ouvintes.
- **Postagens em blogs e redes sociais:** caracterizam-se pela interatividade com outros usuários. Dependendo da rede social escolhida, a postagem pode envolver uma imagem, um vídeo ou um texto de tamanho reduzido e linguagem informal.
- **Apresentação de slides em trabalhos em sala de aula:** por esse meio, podem ser divulgadas imagens e recursos audiovisuais. Sua capacidade de difusão é menor que a dos meios anteriores, pois para reproduzir os *slides* é necessário ter acesso a programas específicos.

## **Midiaeducação: produção, uso responsável e leitura crítica das informações**

Diane da centralidade das novas tecnologias de informação e comunicação em grande parte das interações culturais, econômicas, políticas e sociais da atualidade, é necessário democratizar o acesso a esses meios e formar estudantes que saibam lidar com o fluxo constante de informações e mensagens de maneira responsável, desenvolvendo competências para analisar criticamente os meios digitais e exercer a cidadania de forma plena. Tal é a finalidade da midiaeducação, cujo foco está no ensino e na aprendizagem de maneiras de se relacionar com os meios digitais.

A midiaeducação demanda do professor disposição para debater com os estudantes temas como *fake news*, pós-verdade e disseminação de discursos de ódio na internet, sempre na medida das possibilidades de compreensão das diferentes faixas etárias. Por meio do debate, os adolescentes poderão, gradualmente, compreender o peso dessas estratégias nas disputas de poder político, econômico ou ideológico, identificando os possíveis interesses em jogo.

*Pós-verdade* foi eleita pela Universidade de Oxford a palavra do ano de 2016, sendo definida no dicionário dessa universidade como a circunstância em que os fatos objetivos influenciam menos a formação da opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais.

O ensino de história tem um papel importante no combate à pós-verdade, pois pode instrumentalizar os estudantes para distinguir fato de opinião e identificar narrativas com embasamento científico. Além disso, a construção de um conhecimento histórico plural em vozes e experiências contribui para desestabilizar linhas de pensamento que dividem o mundo entre o bem e o mal.

A formação em midiaeducação envolve procedimentos específicos do conhecimento histórico: a pesquisa e a verificação das fontes. Como prática cotidiana durante as aulas de história, ao realizar a checagem das fontes, é preciso considerar: a autenticidade de sites e acervos como os de bibliotecas, museus e arquivos; a data e a origem primária de notícias e postagens realizadas em sites, blogs e redes sociais; a veracidade de perfis pesquisados nessas redes; as informações a respeito dos autores das informações levantadas.

Um exemplo desse tipo de atividade se encontra na seção “Vamos pensar juntos?” do capítulo 1 do volume do 8º ano, em que se propõe aos estudantes uma reflexão sobre as encyclopédias digitais e os desafios relacionados à verificação das fontes e ao cruzamento de dados.

As reflexões acerca da responsabilidade sobre o conteúdo que se produz e se compartilha na internet, advindas do trabalho com a midiaeducação, também são ferramentas estratégicas de combate ao *cyberbullying* e outros tipos de violência que se propagam pelas mídias digitais.

ELENABSLSHUTTERSTOCK



Ilustração atual representando pessoas conectadas à internet por aparelhos tecnológicos. Na sociedade contemporânea, o estudo de boas práticas de uso de tecnologia e de estratégias de checagem de informações é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

## **O uso pedagógico da tecnologia (laboratórios, simuladores e videogames)**

Além de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico, as novas tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas nos campos da pesquisa e da produção do conhecimento. Boa parte dos estudantes do Ensino Fundamental cresceu cercado por tecnologia digital. A incorporação desses recursos na prática escolar, portanto, além de ser um fator de motivação para os adolescentes, pode colaborar para a formação deles, capacitando-os para o uso responsável da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, de produção e disseminação de conhecimento, e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.

Vale lembrar que, para o sucesso das estratégias aplicadas com o uso desses recursos, é essencial que o professor se assegure de que os estudantes têm acesso, na escola ou em seus domicílios, a dispositivos como computadores, *smartphones* ou *tablets* e à internet. Como o acesso à internet não está completamente democratizado no país, as atividades que demandam uso exclusivo da tecnologia foram apresentadas como propostas de atividades complementares presentes, uma por volume, nos manuais do professor que compõem esta coleção.

Pela internet, os estudantes podem acessar laboratórios virtuais, por exemplo, nos quais estão disponíveis trabalhos científicos e, por vezes, experimentos que seriam inacessíveis a eles de modo presencial. É o caso do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP), no qual está disponível uma série de conteúdos interativos que podem ser utilizados para estudar a presença romana nas diferentes áreas de dominação. Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

O jogo *O último banquete em Herculano* está disponível para download nesse site e foi utilizado como atividade complementar para o capítulo 9 do volume do 6º ano no manual desta coleção. De maneira lúdica e interativa, o jogo em questão promove o estudo do cotidiano dos romanos no contexto da erupção do Vesúvio.

Além desse, outros jogos foram indicados nesta obra. No capítulo 8 do volume do 8º ano, por exemplo, no manual para o professor, foi indicado o jogo *Sociedade Nagô*. Através do entretenimento e da recreação, o objetivo é aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre a cultura dos grupos que protagonizaram a Revolta dos Malês na Salvador do século XIX.

As visitas virtuais a instituições como museus também podem aproximar o conhecimento histórico do dia a dia dos estudantes. Instituições como a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu Afro Brasil, entre diversas outras, dispõem de portais nos quais é possível realizar visitas virtuais ao acervo. Além disso, disponibilizam nesses portais suporte para diversas atividades, como a análise da cultura material, dos discursos expositivos e de obras de arte.

O trabalho com bibliotecas e acervos virtuais, por sua vez, pode ser considerado uma estratégia-chave para a utilização pedagógica da tecnologia na produção do conhecimento histórico. Nesses sites, é possível consultar bibliografias e fontes de todo o globo para realizar pesquisas que, em outro caso, demandariam o deslocamento a outras cidades e até a outros países.

Nessa categoria, podem-se citar: a *Hemeroteca Digital*, da Fundação Biblioteca Nacional, a *Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin*, da Universidade de São Paulo, a *Biblioteca Nacional Digital*, o portal *Domínio Público*, o acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil (CPDOC), mantido pela Fundação Getúlio Vargas, e o portal *IBGE Educa*.

A utilização dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem está longe de ser apenas um fator motivador para os estudantes, devendo ser integrada ao projeto pedagógico.

“Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos: Cooperam também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual) [...]. Como tecnologias, porém, sempre se apresentam com a característica de instrumentos, e, como tais, exigem eficiência e adequação aos objetivos aos quais se destinam. [...] é importante chamar a atenção para o seguinte ponto: não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça [...]”

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 152-155.

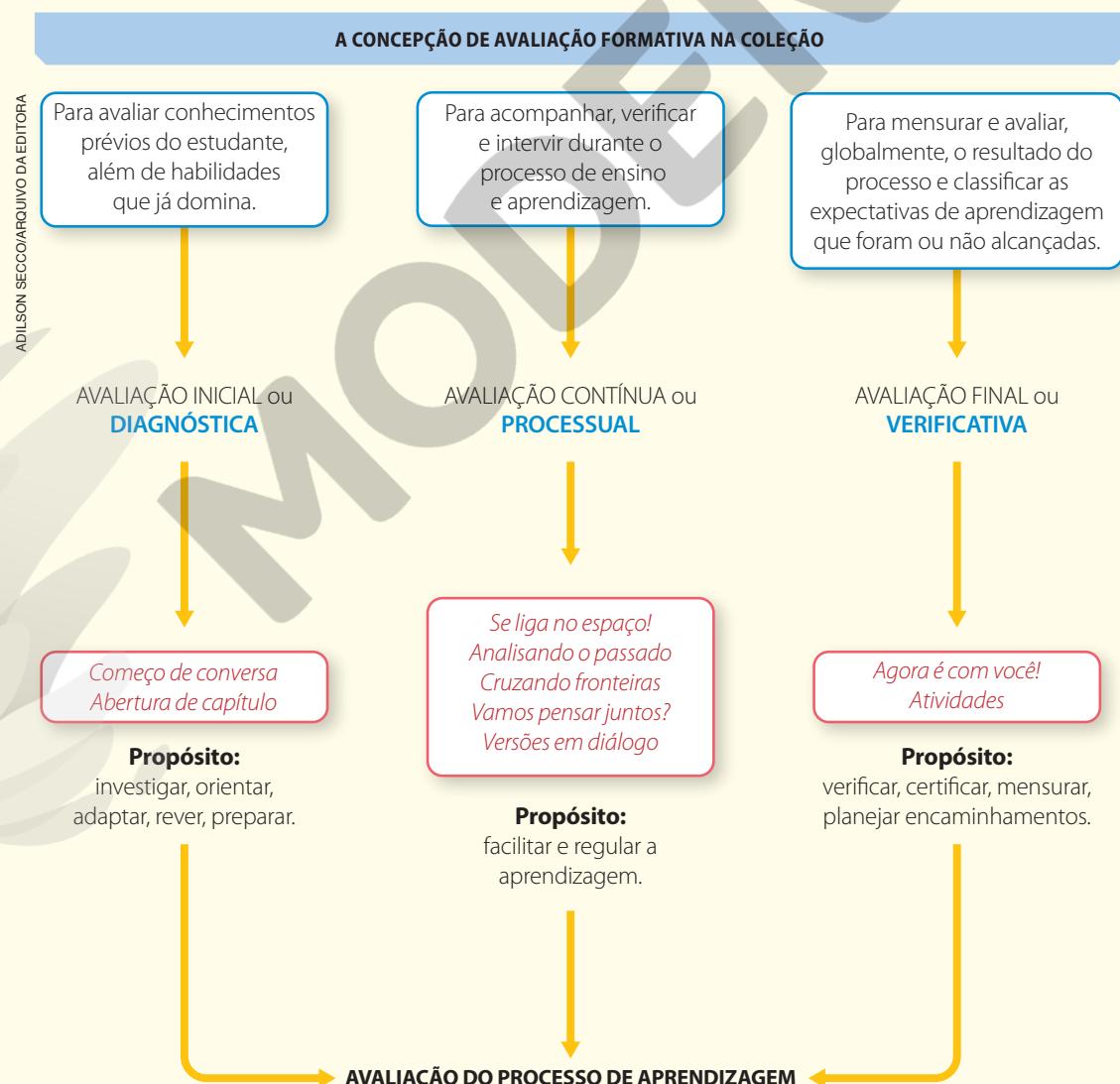
## ■ Avaliar para aperfeiçoar

No âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem consiste em um processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos. Tais resultados devem ser comparados às expectativas de aprendizagem estabelecidas previamente, que, dependendo do período no qual são realizadas, atendem a diferentes intenções ou propósitos.

Em uma concepção formativa, a avaliação se reveste de caráter motivacional, regulador e de acompanhamento constante, uma vez que o ato de avaliar não envolve apenas a mensuração do nível de esforço, aproveitamento e aprendizagem dos estudantes, mas também a identificação de possíveis dificuldades e a indicação de caminhos para o alcance dos objetivos propostos. Assim, avalia-se tanto a trajetória de construção da aprendizagem e do conhecimento dos estudantes quanto o trabalho do professor, a fim de obter informações úteis para redirecionar as estratégias de ensino, caso necessário.

Trata-se de uma concepção de avaliação contínua e processual, que precisa estar diretamente relacionada à definição dos objetivos de aprendizagem e das expectativas a serem atingidas, as quais devem ser nítidas também para os estudantes. Além disso, os momentos de autoavaliação favorecem, em um exercício de metacognição, a autorregulação da aprendizagem e a progressiva conquista da autonomia intelectual pelos adolescentes.

A longo da coleção, nas mais variadas propostas de atividades, são indicadas as possibilidades de avaliação do desenvolvimento dos estudantes nos comentários presentes na parte específica deste manual do professor. No esquema a seguir, estão indicadas as possibilidades de avaliação do processo de ensino e aprendizagem em diferentes seções.



**FONTE:** elaborado pelos autores.

## **A avaliação como processo contínuo e a aprendizagem significativa**

Em uma concepção formativa, a avaliação pode ser considerada o principal elemento do processo pedagógico, pois persegue o levantamento de informações necessárias à regulação da aprendizagem e serve para orientar os estudantes acerca de suas conquistas e avanços, dificuldades e caminhos para progredir.

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, com o intuito de tomar decisões que contribuam com a continuidade de sua aprendizagem, por meio da avaliação processual e contínua, cabe considerar que os resultados ou constatações obtidos não estão a serviço da classificação ou do julgamento, nem da enumeração de falhas e insuficiências, mas do aprimoramento e do replanejamento do processo e dos percursos.

A avaliação deve constituir uma investigação sistemática acerca do que os estudantes aprenderam, do que falta aprenderem ou de por que não aprenderam, colaborando com a tomada de decisões assertivas em favor da aprendizagem, de modo que esta seja relevante e significativa para os estudantes.

“O professor conscientioso, quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende seguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar, assim como o barco sem rumo corre o perigo de perder-se em alto-mar. Mas não basta apenas ter uma vaga noção dos objetivos. É preciso explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia.”

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 29.

Para um acompanhamento processual e sistemático, além de ter discernimento das expectativas de aprendizagem, o professor deve utilizar variados instrumentos de avaliação, ou seja, empregar na coleta de dados recursos que possam auxiliá-lo na análise e no entendimento da capacidade de aprendizagem dos estudantes. Entre esses instrumentos estão fichas individuais, testes, provas, relatórios, portfólios, autoavaliações e entrevistas. Dependendo dos objetivos propostos e do perfil das turmas, as avaliações podem ser feitas individualmente ou em grupos.

No estudo da coleção, há várias possibilidades de realizar esse acompanhamento contínuo e o redirecionamento, quando necessário. Nos boxes “Imagens em contexto!” e “Se liga no espaço!” e nas seções “Analizando o passado”, “Cruzando fronteiras” e “Vamos pensar juntos?”, por exemplo, é possível observar como os estudantes estão desenvolvendo habilidades de inferência, argumentação ou análise de situações que, apesar de relacionadas aos conteúdos explorados, não estão diretamente explícitas no texto-base.

Em outra “etapa” desse processo contínuo, as avaliações são pautadas em uma concepção verificativa dos resultados da aprendizagem para dar continuidade ao trabalho. É muito importante, entretanto, compreender que, para os dados coletados não se transformarem em mera constatação, é necessário haver momentos específicos, previstos no calendário, de reflexão e retomada não apenas para o professor, mas principalmente para os estudantes. De acordo com Paul L. Dressel:

“O estudante necessita tornar-se autoavaliativo [...] à medida que os estudantes são encorajados a avaliar continuamente seus próprios esforços, os seus critérios aumentam em sofisticação e se aproximam daqueles do instrutor, são promovidos tanto a aprendizagem quanto a capacidade de autodirecionamento e autoavaliação.”

*Apud: KRAHE, E. D. Avaliação escolar: pesquisa conscientizante. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. p. 163.*

As várias modalidades de autoavaliação auxiliam os estudantes a realizar uma operação de metacognição por meio da qual podem tomar consciência do que aprenderam, do modo como aprenderam e dos caminhos a perseguir para aprender o que falta.

Nas atividades da subseção “Organize suas ideias” da seção “Atividades”, propostas no final de cada capítulo, e no boxe “Agora é com você!”, realiza-se, por meio de questões de sistematização, a retomada simples dos conteúdos e conceitos abordados. Já as atividades da subseção “Aprofundando” da seção “Atividades” e outras propostas nas seções “Analizando o passado”, “Versões em diálogo”, “Cruzando fronteiras” e “Vamos pensar juntos?” demandam a extração da retomada de conteúdo, possibilitando a avaliação contínua das habilidades de inferência e argumentação. Desse modo, organizando observações e registros contínuos, é possível acompanhar e avaliar o desenvolvimento de cada estudante, durante o ano letivo.

## Avaliação diagnóstica

Em sentido amplo, toda avaliação implica a formação de um diagnóstico, pois oferece informações a respeito do aprendizado dos estudantes relacionado a objetos de conhecimento, domínio de procedimentos ou atitudes e valores.

A etapa de sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes é importante para o planejamento do trabalho docente. Por meio dela, é possível realizar a chamada avaliação diagnóstica, no início do ano, a fim de conhecer o que os estudantes sabem, ou não, e verificar se os objetivos do período precedente (mesmo que sejam os mínimos) foram atingidos. Com base no mapeamento dos resultados da sondagem diagnóstica, podem-se redirecionar, quando necessário, as expectativas de aprendizagem ou propor atividades específicas para auxiliar os estudantes na superação de defasagens e planejar um trabalho mais assertivo durante o ano letivo.

Com essa finalidade, é apresentada no início de todos os volumes desta obra a seção “Começo de conversa”. Trata-se de um conjunto de atividades que abordam os conteúdos previstos nos anos anteriores. Além de apresentar uma seleção de temas relevantes para o prosseguimento dos estudos, a seção contribui para a avaliação do estágio de domínio de procedimentos básicos para a aprendizagem de história em que os estudantes se encontram, pois engloba diversas atividades de leitura de textos de gêneros variados (jornalísticos, fragmentos historiográficos, textos informativos e outros), leitura de mapas e de imagens e produção escrita. O trabalho com as fontes históricas e com as noções de tempo histórico e memória também é contemplado.

Com o acompanhamento da execução das propostas e a análise detalhada dos resultados, é possível avaliar o modo como os estudantes elaboram uma descrição ou narração histórica, desenvolvem uma argumentação, realizam inferências, relacionam fatos a contextos mais amplos etc.

Todas as atividades da seção “Começo de conversa” são acompanhadas da descrição dos objetivos a serem alcançados e de sugestões para superar possíveis defasagens, nos comentários na parte específica deste manual do professor.

Também merece atenção especial o processo de mapeamento de atitudes e valores, que se desenvolve à medida que o professor conhece melhor suas turmas. O momento de devolução da avaliação diagnóstica é a primeira oportunidade de observar as habilidades dos estudantes relacionadas ao trabalho cooperativo. Para isso, pode-se propor a eles a formação de pequenos grupos a fim de compartilhar as respostas da seção “Começo de conversa” e fazer os ajustes necessários, especialmente no caso das atividades em que as defasagens constatadas forem mais relevantes. A formação de grupos com estudantes que apresentem níveis diferentes de aprendizagem é recomendável, pois possibilita uma troca mais efetiva entre eles, sob a orientação do professor.

Um outro ponto merece destaque nesta coleção. As aberturas de unidade não têm a mesma função da avaliação diagnóstica presente na seção “Começo de conversa”, mas servem para mapear, avaliar e desenvolver atitudes e comportamentos desejáveis ao convívio em sociedade. A questão da intolerância religiosa, por exemplo, é abordada especificamente em dois momentos: na abertura da unidade 4 do volume do 6º ano e na abertura da unidade 1 do volume do 7º ano. Nos dois casos, é proposto o levantamento de informações sobre as diferentes religiões praticadas no Brasil e reflexões sobre o direito à liberdade religiosa e o combate à intolerância e ao preconceito religioso. Espera-se que o conhecimento sobre as diferentes religiões seja um fator de promoção de respeito às diferentes crenças (ou mesmo à ausência de crenças religiosas). As observações do professor, durante a realização das tarefas e na apresentação dos resultados, oferecerão elementos valiosos para calibrar seu trabalho, indicando as atitudes e valores que merecerão mais ou menos atenção no planejamento didático.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Estudantes realizando uma avaliação em escola municipal em Caetité (BA). Foto de 2019. A avaliação diagnóstica contribui para que o docente consiga mapear as aprendizagens dos estudantes e o que precisa ser aprimorado, auxiliando-o a traçar estratégias de ensino para o ano letivo que se inicia.

## Avaliando o desenvolvimento de habilidades e competências: a avaliação por rubrica

Para obter êxito na tarefa de avaliar, é preciso buscar formas de evidenciar a aprendizagem, contando com a participação dos estudantes, valorizando seu protagonismo e investindo no diálogo e na reflexão, para que eles também se responsabilizem pelo processo. Entretanto, às vezes, a variedade e a complexidade das expectativas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação selecionados parecem não dar conta de aferir o desenvolvimento das habilidades e competências que o professor se compromete a promover. Nesses casos, a avaliação pode parecer pouco objetiva e inconsistente, e seus critérios podem ser questionados por estudantes ou adultos responsáveis por eles. A avaliação por rubrica é uma ferramenta que pode ser adotada para os estudantes não apenas compreenderem os resultados, mas também dimensionarem o que aprenderam e o que precisam melhorar.

A rubrica indica, em uma escala, as expectativas para determinada aprendizagem ou tarefa. Costuma-se organizar a rubrica em quadros construídos e modificados com base nas habilidades, competências e atitudes que se quer avaliar. Para a organização de rubricas, geralmente se consideram quatro fatores:

- descrição detalhada da habilidade ou tarefa;
- dimensões da habilidade ou tarefa, que se referem aos critérios que serão avaliados;
- escala com descrição de diferentes níveis de desempenho;
- descrição dos diferentes níveis de desempenho em cada dimensão da habilidade ou tarefa.

Construída ao longo do ano e compartilhada com os estudantes, a avaliação por rubrica auxilia o professor a explicitar seus critérios avaliativos, tornando-os transparentes e coerentes com as expectativas de aprendizagem, além de possibilitar aos estudantes

mais envolvimento e conhecimento da evolução do processo de aprendizagem.

A rubrica deve adaptar-se ao tipo de atividade escolhida, com coerência. Se aplicada a atividade de educação a distância (EAD), por exemplo, a avaliação deve contemplar o desenvolvimento de aprendizagens que envolvam o letramento digital e a *netiqueta* (conjunto de boas maneiras para a utilização amigável e fluida das ferramentas da internet).

Diversos critérios de avaliação podem ser aplicados a atividades virtuais. Em uma postagem em rede social para difundir o resultado de uma pesquisa histórica, por exemplo, pode-se avaliar a capacidade de síntese (pois os textos apresentam formato reduzido), a utilização dos recursos fornecidos pela plataforma (como produção de vídeo ou de imagens) e a habilidade de debater (argumentar e responder) os comentários. Se se trata de atividade em um fórum de discussão, é possível avaliar as contribuições (questionadoras, pontuais ou debatedoras), a interação com os colegas (respeitosa, ética e tolerante), o aporte de dados (autenticidade, conferência de datas e tratamento crítico) que fundamentam as informações e a frequência de participação (engajamento e assiduidade). Dessa maneira, a rubrica e a EAD podem se combinar em um processo de avaliação processual capaz de incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Várias atividades se prestam à avaliação por rubrica, como as de escrita de um texto, trabalho de pesquisa, levantamento crítico de fontes e realização de debates. Atividades que combinam a mobilização de diferentes habilidades podem ser encontradas em toda a coleção. O exemplo a seguir constitui apenas uma das muitas possibilidades de trabalhar com a rubrica. Com base nele, é possível avaliar não só o trabalho colaborativo e o pensamento crítico dos estudantes, mas também a utilização de recursos tecnológicos, como recomendado pela BNCC.

APRENDIZAGENS	NÍVEL DE DESEMPENHO		
	Excelente	Satisfatório	Insatisfatório
1. Levantamento das fontes	Selecionou algumas das fontes sugeridas e apresentou outras, que responderam adequadamente à proposta da atividade.	Selecionou algumas das fontes sugeridas, que responderam adequadamente à proposta da atividade.	Não selecionou fontes que respondessem adequadamente à proposta da atividade.
2. Crítica das fontes	Conferiu a autenticidade das fontes de maneira independente.	Precisou do auxílio do professor para conferir a autenticidade das fontes.	Não conferiu a autenticidade das fontes.
3. Utilização das tecnologias digitais de forma eticamente responsável	Soube utilizar de maneira crítica e responsável diferentes plataformas e sites.	Soube utilizar de maneira crítica e responsável diferentes plataformas e sites, mas precisou do auxílio do professor.	Utilizou as tecnologias digitais de modo pouco diligente.
4. Trabalho colaborativo	Participou ativamente das discussões e da elaboração das tarefas.	Participou das discussões e da elaboração das tarefas.	Não participou das discussões e da elaboração das tarefas.

**Fonte:** elaborado pelos autores.

## Avaliações em larga escala: Saeb e Pisa

As avaliações externas à escola, aplicadas em larga escala, fornecem elementos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas e para o redirecionamento das práticas pedagógicas. Com seus resultados, é possível traçar um painel do desenvolvimento da educação em todo o país e atuar para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a cada escola um diagnóstico das ações já implementadas, buscando atuações mais assertivas e eficientes para atingir os objetivos propostos.

Avaliações em larga escala da educação básica são realizadas no Brasil desde os anos 1990, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e já passaram por várias mudanças. O formato atual, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), consiste em um conjunto de avaliações aplicadas em todo o território nacional, de dois em dois anos, em caráter censitário ou amostral. Os resultados de aprendizagem aferidos pelo Saeb, somados às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As avaliações do Saeb para os anos finais do Ensino Fundamental consistem em testes e questionários destinados a avaliar a aprendizagem dos estudantes, contemplando matrizes de referência definidas para cada área do conhecimento, de acordo com os princípios estabelecidos na BNCC (incorporados em 2019). Os níveis de aprendizagem são descritos em escalas de proficiência estabelecidas para cada área e etapa da educação básica. Além disso, os estudantes respondem a um questionário a respeito de suas condições socioeconômicas, e a equipe gestora é responsável pela caracterização do perfil da escola. Assim, para todos os níveis da administração pública e também para as equipes pedagógicas, o Saeb oferece um diagnóstico consistente da educação no país.

Entre novembro e dezembro de 2021, o Saeb para os anos finais do Ensino Fundamental foi aplicado da seguinte maneira:

- estudantes do 5º e do 9º anos de todas as escolas públicas do país (com dez alunos ou mais) fizeram avaliações de língua portuguesa e de matemática (critério censitário, de acordo com os dados do IBGE);
- estudantes do 5º e do 9º anos de escolas privadas, em escala amostral, fizeram avaliações de língua portuguesa e matemática;
- estudantes do 9º ano de escolas públicas e privadas fizeram avaliações de ciências humanas e ciências da natureza, em escala amostral.

A *Matriz de Referência de Ciências Humanas do Saeb* (2020, p. 3) engloba os seguintes eixos do conhecimento:

- tempo e espaço – fontes e formas de representação;
- natureza e questões socioambientais;
- culturas, identidades e diversidades;
- poder, Estado e instituições;
- cidadania, direitos humanos e movimentos sociais;
- relações de trabalho, produção e circulação.

Essa *Matriz* engloba, além disso, três eixos cognitivos:

- A) reconhecimento e recuperação;
- B) compreensão e análise;
- C) avaliação e proposição.

O texto-base e as diferentes seções desta coleção contemplam todos esses eixos, no campo do conhecimento histórico. Além disso, são propostas para o trabalho dos estudantes e dos professores diversas atividades alinhadas aos eixos cognitivos da *Matriz de Referência de Ciências Humanas do Saeb*.

O boxe “Agora é com você!”, presente em todos os capítulos, contém questões vinculadas ao eixo cognitivo A) reconhecimento e recuperação, propondo a retomada de acontecimentos e processos expostos no texto-base. Já nas aberturas de unidade, parte-se de situações-problema para propor investigações e encaminhamentos para sua superação, contemplando os eixos cognitivos B (compreensão e análise) e C (avaliação e proposição).

As seções “Começo de conversa” e “Atividades” apresentam questões de múltipla escolha, atividades envolvendo a leitura e a compreensão de fragmentos variados (fontes primárias, textos jornalísticos, textos historiográficos e outros) e atividades que implicam a compreensão e a análise dos contextos históricos estudados no capítulo, contemplando o eixo cognitivo B.

Tanto a *Matriz de Referência de Ciências Humanas do Saeb* como os relatórios de resultados estão disponíveis para consulta no portal do Inep: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 abr. 2022.

## Pisa

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – sigla do nome em inglês: Programme for International Student Assessment) promove uma avaliação dos jovens de 15 anos. Existente desde o ano 2000, contou a adesão de 79 países em 2018. O Pisa foi instituído pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo o Inep responsável por seu planejamento e operacionalização no Brasil, que participa desse programa de avaliação desde o início. A aplicação da prova é amostral. Em 2018, 10 691 estudantes de 638 escolas, públicas e particulares, participaram do exame.

O Pisa tem frequência trienal e está focado em três campos de aprendizagem: leitura, matemática e ciências (a cada edição um deles predomina sobre os demais). Os chamados “domínios inovadores”, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global, passaram a integrar o programa. Em razão da pandemia de covid-19, a avaliação prevista para 2021 foi transferida para o ano seguinte.

O exame do Pisa é composto de testes e também de questões abertas, que demandam respostas dissertativas. As questões obedecem a uma escala de proficiência, em cada área avaliada, e envolvem vários gêneros textuais, textos contínuos e descontínuos, imagens, gráficos e tabelas, podendo apresentar abordagem interdisciplinar.

Os resultados do Pisa têm demonstrado defasagens preocupantes no aprendizado dos estudantes brasileiros, que permaneceram abaixo da média dos países da OCDE em todos os domínios avaliados. De acordo com o relatório divulgado em 2019, o Brasil ocupou o 57º lugar entre os países participantes. As pequenas oscilações nos resultados, para mais ou para menos, nos dez anos anteriores, indicam uma estagnação no desenvolvimento da educação no país. O *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar* está disponível no portal do Inep: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

A história, como componente curricular, não integra as avaliações do Pisa, mas pode contribuir para a melhora da competência leitora dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de operações relacionadas à contextualização, à formulação de questões, à resolução de problemas, ao desenvolvimento da argumentação e ao pensamento computacional, como exposto nos seguintes itens deste manual do professor: “Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação” (p. XXXII), “Interrogar os textos e a oralidade” (p. XXXIII), “Interrogar as imagens artísticas e técnicas: fotografia, cinema e audiovisual” (p. XXXIV) e “Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas” (p. XXXVI).

WERHER SANTANA/ESTADÃO CONTEÚDO



Estudantes durante aula de matemática em escola municipal na cidade de Santo André (SP). Foto de 2018.

## 5. Orientações para a utilização do livro

O ato de educar se define por uma intencionalidade: a de promover aprendizados significativos para os estudantes. A intencionalidade inerente ao ato educativo também parte dos estudantes e de seu desejo de aprender. Do ponto de vista dos educadores, essa relação precisa ser pensada com base na bagagem que os adolescentes trazem: os conhecimentos adquiridos em anos anteriores e em sua experiência cotidiana. As culturas nas quais estão inseridos constituem uma série de reapresentações que muitas vezes desafiam o saber escolar.

Com base nessas constatações, o professor projeta uma progressão do que deve integrar o processo de ensino e aprendizagem, do mais simples ao mais complexo. Segundo os parâmetros curriculares vigentes (definidos na BNCC), os conteúdos históricos se definem com base no desenvolvimento de habilidades, preconizando a formação da atitude historiadora. Já as competências são capacidades gerais de proceder para conhecer ou de tomar atitudes.

### ■ O planejamento: possibilidades e desafios

O planejamento de um curso, de uma aula ou de sequências didáticas significa a materialização dos conceitos, transformando-os em prática. Para contribuir com a prática docente, esta coleção apresenta:

- atividades de verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes nas aberturas de capítulo (em algumas, os estudantes são convidados a levantar hipóteses sobre o que vão estudar);
- conteúdos históricos seguindo rigorosamente as habilidades, competências e procedimentos previstos na BNCC e, por extensão, nos demais currículos que dela derivam;
- conteúdos que favorecem a interdisciplinaridade e atividades, como as propostas nas aberturas de unidade, que possibilitam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais;
- seções e atividades que se relacionam ao desenvolvimento da atitude historiadora e seus procedimentos específicos (por exemplo, a interpretação de fontes em “Analizando o passado”, a interdisciplinaridade em “Cruzando fronteiras”, a análise de diferentes interpretações de temas históricos em “Versões em diálogo”);
- atividades que visam ao desenvolvimento do pensamento computacional em dois momentos do ano letivo e dos processos de leitura inferencial ao longo de todo o ano, com destaque para quatro oportunidades no ano;
- atividades de sistematização no boxe “Agora é com você!” e na subseção “Organize suas ideias”, que podem ser utilizadas como parte das avaliações, e de aprofundamento na subseção “Aprofundando”, que podem ser selecionadas como forma de avaliação individual e de grupo.

De acordo com o perfil das turmas e com o tempo disponível, nem sempre é possível seguir à risca todas as atividades sugeridas na coleção. Cabe ao professor selecionar, ou adaptar, as mais relevantes e proveitosas para os estudantes, desde que garantidas as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC.

Quanto à ordenação dos conteúdos, algumas alterações podem ser feitas na sequência de estudo dos capítulos de cada volume. Por exemplo: no 8º ano, o professor pode reunir o estudo dos capítulos 8 e 11 (dedicados à história do Brasil imperial), passando em seguida para a abordagem dos contextos internacionais, desenvolvidos nos capítulos 10 e 12 (dedicados, respectivamente, à história dos Estados Unidos no século XIX e à expansão imperialista). Outro exemplo de alteração que pode ser feita na ordenação das atividades propostas na coleção relaciona-se às aberturas de unidade, pois elas podem se estender por um tempo maior que o do estudo dos capítulos das unidades específicas, principalmente se forem assumidas como estudos interdisciplinares.

Já no volume do 9º ano, por exemplo, podem-se propor estudos conjuntos sobre a população afro-descendente e os povos originários, seu protagonismo na luta por direitos e sua relação com o Estado brasileiro, em diferentes momentos dos séculos XX e XXI. Para isso, o professor pode estudar sequencialmente os capítulos 2 e 5, por exemplo, dedicados à Primeira República e à Era Vargas. Além disso, há a possibilidade de estudar o contexto da crise da democracia no século XX antes de empreender o estudo do Brasil, agregando, por exemplo, os capítulos 1, 3 e 4, que tratam da Primeira Guerra Mundial, das revoluções Mexicana e Russa, da crise de 1929 e da ascensão dos regimes totalitários, antes de iniciar o estudo dos capítulos 2 e 5.

## O planejamento individual e coletivo

As aulas e sequências didáticas, como disposições programadas de conteúdos, habilidades e competências de ordem conceitual, procedural e atitudinal, implicam um encadeamento lógico, definido com base no perfil dos estudantes, nos objetivos de aprendizagem e na escala de progressão esperada pelo professor.

As opções pelo tipo de aula – expositiva, dialogada ou sustentada na resolução de problemas – cumprem nesse encadeamento funções diversas. Por exemplo, uma aula expositiva pode ser utilizada para introduzir um assunto e também para sistematizar e encerrar um conjunto de aulas sobre determinado tema. Nada impede que se inicie uma unidade temática com uma aula sustentada na resolução de um problema.

Nesta coleção, nas aberturas de unidade, são propostas atividades que resultam em um produto final relacionado ao que será estudado. Já as questões orais propostas nas aberturas de capítulo podem ser utilizadas, por exemplo, para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes. As seções (“Analisando o passado”, “Cruzando fronteiras”, “Versões em diálogo” e “Vamos pensar juntos?”), por sua vez, possibilitam a realização de aulas dialogadas e a proposição de atividades complexas, ao passo que os boxes de retomada de conteúdo (“Agora é com você!”) e as atividades de sistematização (“Organize suas ideias”) podem servir de base para as aulas expositivas.

Os planos de ensino e de aula podem ser abordados de maneira interdisciplinar, congregando professores de componentes curriculares da área de ciências humanas ou de outras (linguagens, ciências da natureza e matemática). Boa parte das possibilidades apontadas nesta coleção envolve geografia, arte e língua portuguesa. O mesmo deve valer para as indicações relacionadas aos Temas Contemporâneos Transversais. Estes, porém, podem servir para estruturar ações mais constantes ao longo do ano, promovendo o entrelaçamento dos planos de ensino de diferentes componentes curriculares.

O desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares demanda atuação conjunta dos professores envolvidos no projeto: em sua concepção, na divisão de atribuições e também no estabelecimento de critérios de avaliação.

O roteiro a seguir apresenta um exemplo de planejamento coletivo a fim de facilitar o encaminhamento das atividades, tanto dos professores quanto dos estudantes. Ele pode ser adaptado e/ou redefinido pelos responsáveis, de acordo com os objetivos do grupo de professores, o perfil das turmas, o tempo necessário e disponível para sua execução. Este roteiro foi elaborado com base na atividade proposta na abertura da unidade 2 do volume do 7º ano, que envolve o Tema Contemporâneo Transversal Educação financeira.

**Tema:** controle financeiro e orçamento familiar.

**Justificativa:** a compreensão do fortalecimento dos Estados modernos, associado à implementação das políticas mercantilistas, envolve conceitos como os de composição do orçamento das nações, balança comercial, déficit, superávit e poupança. Parte-se da exploração superficial dessas noções para propor uma investigação sobre o orçamento familiar, conectando os conceitos mencionados com sua experiência de vida, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

## Objetivos

- Atitudinal:** desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe.
- Procedimental:** desenvolvimento das habilidades de pesquisa, registro e organização de informações de natureza variada, com utilização do instrumental da matemática e da história.
- Conceitual:** definição de orçamento, no âmbito familiar, e de sua composição.

**Produto final:** produção de vídeo sobre orçamento familiar e sua composição, com base nas informações obtidas e organizadas pelos grupos.

## Sugestão de cronograma

QUANTIDADE DE AULAS NECESSÁRIAS	ATIVIDADE A SER REALIZADA	COMPONENTE(S) CURRICULAR(ES) DO(S) PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)
Uma aula antes do início do estudo da unidade 2 do volume do 7º ano.	Apresentação da proposta de trabalho, incluindo o produto final e o cronograma.	História.
Uma aula.	Trabalho individual: elaboração do cálculo das porcentagens da composição do orçamento familiar, com base nas informações obtidas pelos estudantes.	Matemática.
Uma aula.	Trabalho em grupo: análise das informações coletadas.	História e matemática.
Uma aula.	Trabalho em grupo: elaboração e revisão dos textos para a gravação.	História.
Uma aula.	Apresentação dos vídeos	História e matemática.

A quantidade de aulas previstas e as atribuições dos professores, nesse cronograma, correspondem a uma situação hipotética; por isso, devem ser remodeladas de acordo com as condições da escola. Cabe observar que os cronogramas devem prever o tempo necessário para as etapas de trabalho extraclasses como a coleta de dados, as conversas com familiares ou a gravação dos vídeos.

## **Sugestões para a elaboração de planos de ensino**

No que se refere aos planos de ensino ou ao planejamento anual, a disposição regular de doze capítulos por volume possibilita ao professor abordar três a quatro capítulos por bimestre, quatro a cinco capítulos por trimestre ou seis capítulos por semestre.

Essa previsão pode variar, levando em consideração os diferentes tempos necessários para desenvolver os conteúdos previstos de acordo com o perfil dos estudantes e a realidade escolar. Além disso, nos planejamentos gerais da escola para os componentes curriculares podem ser definidos períodos de avaliação unificados, projetos que envolvam toda a escola, conselhos de classe etc.

Na coleção, cada capítulo foi elaborado para contemplar de três a quatro aulas de 50 minutos, fornecendo materiais para que o professor organize três a quatro planos de aula.

Como suporte para a elaboração dos planos de aula, na parte específica deste manual do professor, são tratados aspectos que merecem ênfase ou aprofundamento em cada parte dos capítulos. São, também, apresentadas orientações de trabalho com o conteúdo das seções e com as atividades mais complexas.

Além disso, o conteúdo dos capítulos é acompanhado de textos complementares de aprofundamento (identificados com o título “Aprofundando”) e outros materiais para consulta do professor ou que podem ser adaptados para uso com os estudantes (identificados com o título “Curadoria”). Há ainda orientações sobre as habilidades e competências da BNCC desenvolvidas no texto-base, nas seções e nos boxes de cada capítulo, a fim de ajudar o professor a montar seu plano de aula de acordo com as disposições desse documento.

### **Sugestão de cronograma**

BIMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 3	9 a 12
Segundo	4 a 6	9 a 12
Terceiro	7 a 9	9 a 12
Quarto	10 a 12	9 a 12

TRIMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 4	12 a 16
Segundo	5 a 8	12 a 16
Terceiro	9 a 12	12 a 16

SEMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 6	18 a 24
Segundo	7 a 12	18 a 24

**Observação:** a quantidade de aulas disponíveis varia segundo os planejamentos escolares (semanas de avaliação, projetos gerais da escola, semanas do meio ambiente, da mulher, da consciência negra etc.), festividades, feriados e atividades administrativas (conselhos de classe, reuniões de pais e de equipe etc.)

## **6. Os componentes dos livros da coleção**

Como indicado anteriormente, a coleção foi elaborada com o objetivo de fornecer instrumentos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, incentivem a formação de sujeitos críticos e autônomos por meio da apropriação e da produção do conhecimento histórico. Em cada volume, esses instrumentos foram estruturados conforme exposto a seguir.

### **Livro do estudante**

#### **Começo de conversa**

Nessa seção, o professor encontrará uma avaliação diagnóstica composta de uma série de atividades com base nas quais é possível verificar se os estudantes dominam as noções iniciais necessárias para o trabalho com o conteúdo daquele ano, assim como diagnosticar a familiaridade deles com temáticas estudadas em anos anteriores. O manual apresenta os conceitos avaliados em cada atividade, assim como as orientações adequadas para superar as possíveis defasagens apresentadas, de modo individual ou coletivo. Esse tipo de ferramenta facilita o mapeamento individual das defasagens, configurando-se, assim, como um meio de promover o aprendizado em um universo plural de estudantes.

## **Abertura de unidade**

Nas aberturas de unidade, emprega-se a pesquisa como prática pedagógica, tendo a aprendizagem colaborativa e a produção (cultura *maker*) como norteadoras. Parte-se de um tema relacionado ao conteúdo de cada unidade para propor a produção de um trabalho relacionado ao presente, mobilizando dessa forma um ou mais Temas Contemporâneos Transversais.

## **Abertura de capítulo**

Trata-se de uma página introdutória dos capítulos, com um pequeno texto e uma imagem selecionados para provocar nos estudantes algum tipo de estranhamento ou identificação com o passado, relacionando-o ao presente e estimulando a curiosidade pelo tema a ser estudado. Há ainda nessa página atividades de análise da imagem apresentada ou de reflexão sobre os assuntos tratados no capítulo.

## **Texto-base**

No texto-base, são apresentados e problematizados os conceitos essenciais do conteúdo de cada capítulo, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC para o ensino de história, no respectivo ano. São contempladas também as Competências Gerais da Educação Básica e a abordagem de temas vinculados a uma formação geral indispensável ao exercício da cidadania e ao acolhimento das diversidades, por meio da defesa do respeito aos direitos humanos.

## **Boxes**

- **Imagens em contexto!** – nesse boxe, apresentam-se comentários sobre a relação intrínseca da(s) imagem(ns) presente(s) na página com o texto. Em alguns desses boxes, são apresentadas também informações adicionais sobre as imagens, destacando a interpretação da iconografia selecionada na coleção. Ao destacar os elementos visuais que compõem a obra, esse boxe contribui para que os estudantes compreendam que fotografias, charges, obras de arte e outros elementos podem ser explorados como fontes de informação sobre o passado e o presente.
- **Dica** – esse boxe contém indicações de livros, sites, jogos e filmes destinados aos estudantes.
- **Se liga no espaço!** – destinado ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, esse boxe é composto de questões que incentivam os estudantes a refletir e a aplicar princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão e arranjos. Contribui também para a reflexão sobre a relação entre o espaço e o mundo vivido e percebido pelos sujeitos, contemplando a produção simbólica do espaço.
- **Glossário** – contém a definição de palavras, termos ou conceitos presentes no texto-base.

- **Agora é com você!** – nesse boxe, são propostas questões que envolvem a localização e a verificação de conteúdos abordados no texto-base, mobilizando habilidades como as de listar, definir, resumir, explicar e classificar, com o objetivo de incentivar os estudantes a recordar e entender o conteúdo que já foi abordado. Concentra-se, assim, no processo de compreensão e retenção de informações, fundamental para adquirir o domínio sobre determinado tema.

## **Seções**

- **Vamos pensar juntos?** – nessa seção, são explorados conceitos complexos por meio de exemplos concretos que se conectam à realidade imediata dos estudantes.
- **Analizando o passado** – essa seção contém a análise de documentação primária, como textos escritos, imagens, objetos, obras arquitetônicas, mobiliário e instrumentos de trabalho. As atividades apresentadas contribuem para a reflexão sobre a materialidade dos documentos, sua autoria, seu contexto de produção e circulação, assim como sobre sua relação direta com os conteúdos apresentados no capítulo. Com base na análise das fontes, procuram-se apresentar informações e construir interpretações sobre o passado, incentivando o desenvolvimento da atitude historiadora.
- **Cruzando fronteiras** – explora-se nessa seção a interdisciplinaridade, relacionando a história a outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, abordando temas que mobilizam conhecimentos de língua portuguesa, ciências, matemática e arte.
- **Versões em diálogo** – apresenta-se nessa seção a identificação e a análise de diferentes versões ou posições a respeito de determinado tema (processos, eventos ou documentos históricos), confrontando ou relacionando pontos de vista e os argumentos que os sustentam. Além de perguntas que guiam a leitura e a identificação dos argumentos, essa seção contém atividades que demandam dos estudantes a elaboração de sínteses sobre as versões em diálogo.

## **Atividades de final de capítulo**

- **Organize suas ideias** – essa subseção das “Atividades” contém atividades de verificação e de síntese de conteúdo, que podem ser utilizadas como parte de uma avaliação sobre os conteúdos essenciais do capítulo.
- **Aprofundando** – nas atividades dessa subseção, parte-se da exploração de textos, imagens e outros recursos para mobilizar conhecimentos ou conceitos adquiridos no estudo do capítulo. Há propostas de pesquisas, produção de textos e debates com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva e argumentativa dos estudantes.

## Parte específica do manual do professor

### **Abertura de unidade**

Apresentam-se o tema escolhido para o trabalho inicial de abertura e sua articulação aos capítulos que compõem a unidade. Acompanha o texto inicial uma proposta de desenvolvimento do tema em sala de aula, com indicação de duração (aulas). São, ainda, indicadas competências da BNCC e Temas Contemporâneos Transversais relacionados à proposta de trabalho sugerida.

### **Abertura de capítulo**

São apresentados comentários e orientações sobre o sentido e as possibilidades de uso do texto, da imagem e das atividades da abertura do capítulo, com a contextualização do conteúdo que será tratado. Essas orientações podem adequar-se mais ou menos à realidade das turmas, que apresentam diferentes configurações. Cabe, portanto, ao professor avaliar a pertinência das atividades propostas para discussão oral em sala de aula.

### **Objetivos do capítulo**

São enumerados os principais objetivos do capítulo, apontando os conhecimentos históricos e processos cognitivos mobilizados.

### **Justificativa dos objetivos do capítulo**

Apresentam-se as razões da escolha dos temas e abordagens, considerando seu desenvolvimento progressivo e relacionando-os à temática principal de cada volume.

### **BNCC**

São destacadas as habilidades do componente curricular relativas a cada ano, as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Ciências Humanas e as Competências Específicas de Histórias trabalhadas no texto-base, nos boxes, nas seções e nas atividades. Eventualmente, relacionam-se habilidades de outros anos que podem ser desenvolvidas.

### **Interdisciplinaridade**

Destacam-se as relações possíveis dos conhecimentos históricos com os de outras áreas, indicando habilidades de outros componentes curriculares que podem ser acionadas no estudo do texto-base, na resolução das atividades, na leitura das imagens, mapas, gráficos, quadros e na apreciação de outros elementos que compõem o conteúdo de cada volume.

### **Temas Contemporâneos Transversais**

Apresenta-se a relação dos conteúdos, do texto-base ou das atividades, que podem servir de pretexto para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais.

### **Comentários**

Acompanhando o texto-base e as atividades propostas, os comentários, organizados com marcadores, apresentam elementos

de conteúdo histórico extra para uso do professor na preparação das aulas e na orientação do estudo.

### **Agora é com você! e Atividades**

São apresentadas sugestões de resposta das atividades e/ou orientações de trabalho considerando as propostas do livro do estudante.

### **Orientação para as atividades**

Nessa orientação, são enfatizados determinados aspectos do encaminhamento de algumas das atividades, como os processos cognitivos envolvidos e as relações entre conteúdos para a elaboração das respostas. Destacam-se, em vários casos, propostas de releitura e estudo do texto-base, sendo sugeridos procedimentos para a realização das atividades e outras formas de sistematização das informações (por meio de quadros, cronologias etc.). As orientações também podem ajudar o professor a modular as respostas segundo as diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes.

### **Seções (Analisando o passado/Cruzando fronteiras/Vamos pensar juntos?/ Versões em diálogo)**

O sentido geral de cada seção é retomado, procurando-se apontar em cada caso o que há de específico a ser observado na preparação e na realização das atividades correspondentes. Além disso, há respostas das atividades, orientações de trabalho e, quando pertinente, explicitação do conteúdo da BNCC que pode ser desenvolvido por meio da exploração da seção.

### **Ampliando**

São apresentados textos – normalmente acadêmicos, mas também obtidos em outros meios – que servem para complementar os conhecimentos do professor sobre os assuntos tratados. Esses textos apresentam perspectivas que corroboram as apresentadas no texto-base ou delas diferem.

### **Atividade complementar**

São propostas atividades extras, que podem ser desenvolvidas segundo as sugestões ou adaptadas de acordo com as possibilidades de cada turma ou grupo de estudantes. Elas complementam ou problematizam, de outras perspectivas, o conteúdo do capítulo. As atividades podem ser usadas para complementar ou substituir as propostas no livro do estudante, a critério do professor.

### **Curadoria**

São indicados livros e artigos (acadêmicos ou não), sites (educativos, de museus e de outros domínios do patrimônio etc.), podcasts, vídeos e filmes (documentários e de ficção) que podem ser usados pelo professor na preparação das aulas e/ou adaptados para uso com os estudantes. A indicação é acompanhada de um pequeno comentário sobre o conteúdo do material.

## **7. Referências bibliográficas comentadas**

ABREU, M.; RANGEL, M. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

**Artigo que trata da relação, no mundo contemporâneo, entre a memória, a cultura histórica e o ensino de história.**

ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

**Livro sobre a história pública, relacionando-a a reflexões teóricas, experiências e estudos de caso.**

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**A obra apresenta abordagem para trabalhar problemas comportamentais nas escolas, ajudando a desenvolver o respeito, a responsabilidade e a tolerância.**

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

**A autora desenvolve nessa obra diversos tópicos sobre o ensino e a aprendizagem da história, tendo como base aspectos teóricos do conhecimento escolar e práticas em sala de aula.**

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação em Informática) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

**Tese que discute os fundamentos do pensamento computacional e suas aplicações em atividades que prescindem do uso de computadores.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência de ciências humanas do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2020.

**Texto que apresenta a matriz de referência de eixos do conhecimento e eixos cognitivos de ciências humanas.**

BRASIL. Lei nº 13 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

**Lei de 2015 que visa instituir um programa que combata o *bullying*, caracterizando-o e classificando-o, além de apresentar os objetivos da lei e as instâncias competentes para o desenvolvimento de medidas contra a intimidação sistemática.**

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

**Documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver durante a Educação Básica.**

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

**No texto estão as últimas diretrizes para o currículo nacional de Educação Básica, que determinam a base nacional comum.**

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019.

**Material que versa sobre os Temas Contemporâneos Transversais, que contextualizam o que é ensinado, se relacionam a questões contemporâneas e não estão ligados a uma área do conhecimento específica.**

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

**Livro que reflete sobre a importância da história dentro e fora da escola.**

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

**Obra que investiga a importância da origem e da classe social nos diferentes processos de interpretação e inferência sobre um mesmo texto.**

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

**Artigo que visa encontrar relações entre metodologias ativas de ensino e outras abordagens de ensino já estabelecidas.**

FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O livro propõe questionamentos sobre o *bullying* que são respondidos.

GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

Texto que apresenta uma discussão conceitual sobre a consciência histórica e propõe uma reflexão sobre o ensino de história, considerando os olhares de professores e estudantes.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O autor apresenta a desmistificação da avaliação, apontando que ela deve se relacionar com as aprendizagens.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

A obra coloca técnicas e instrumentos para avaliar os estudantes.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 11, p. 135-154, jan.-mar. 2016.

Os estudantes são a parte central desse artigo ao tratar da percepção que eles têm sobre a contribuição das experiências escolares em seus projetos de vida.

KRAHE, E. D. *Avaliação escolar: pesquisa conscientizante*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

A dissertação teve como objetivo a conscientização de professores e estudantes sobre a prática de avaliação do processo pedagógico da escola.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

Livro que trabalha a didática como o processo de ensino que relaciona a preparação teórica à prática.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Obra que fornece instrumentos para os professores repensarem o papel da avaliação como instrumento pedagógico.

MASSETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Texto que analisa o uso de recursos tecnológicos na relação de ensino e aprendizagem.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

O autor defende em seu livro um ensino que possa transmitir algo além do mero saber, que possa transmitir também uma cultura unificada.

SALLES FILHO, N. A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. *Polyphonía*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 137-153, 2016.

Artigo que tem por objetivo tratar do avanço na construção da educação para a paz, a partir de cinco “pedagogias da paz”.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

O texto apresenta a interdisciplinaridade como um movimento articulador do processo de construção do ensino e da prática pedagógica.

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

O autor trata de pautas e de orientações que têm por objetivo melhorar a prática educativa.

# Orientações específicas para este volume

## 1. Apresentação, objetivos e justificativa – 7º ano

Na elaboração de uma coleção voltada ao ensino de história, devem-se considerar, primeiramente, os processos cognitivos relacionados aos chamados objetivos procedimentais, que envolvem o desenvolvimento das capacidades de contextualização, de interpretação e de análise, conforme o nível de desenvolvimento da turma e as capacidades de identificação e de comparação, exercitadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O recorte temporal deste volume foi proposto em atenção às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstas pela BNCC para o 7º ano. A organização dos conteúdos segue uma ordem cronológica e recobre um período que vai da chamada primeira modernidade, com a formação dos Estados monárquicos, a emergência da cultura renascentista e as reformas religiosas, até os processos de colonização nas Américas, discutindo as conexões e os deslocamentos entre os continentes europeu, americano e africano.

Essa opção também corresponde à tradição do ensino desse componente curricular, abordando conteúdos que fazem parte da prática dos professores de história. Instaura-se, dessa maneira, o diálogo entre a obra e os conhecimentos dos docentes. O mais importante, porém, é o fato de que essa escolha se justifica também do ponto de vista dos estudantes do 7º ano pelas razões indicadas a seguir.

- Há continuidades em relação ao 6º ano que se revelam no estudo da historicidade dos conceitos e na abordagem das permanências e rupturas entre o mundo medieval e o mundo moderno, expressas em objetivos como: “Apresentar as principais características do início da Idade Moderna e o sentido do termo *moderno*” e “Analisa a historicidade do termo *renascimento* e o uso que se faz dele”.
- A seleção de conteúdos que relacionam a história da América, da África e da Europa na constituição do mundo moderno caracteriza o volume, assim, justificam-se objetivos como estes: “Caracterizar algumas culturas africanas que cruzaram o Atlântico e a formação de identidades diáspóricas na América” e “Analisa as dinâmicas de aproximação e conflito entre os portugueses e as populações indígenas, valorizando os saberes produzidos por intelectuais e artistas indígenas contemporâneos sobre a colonização”.
- Ao longo do volume, é trabalhada a compreensão das diferenças entre a longa duração, referente às estruturas sociais, e a curta duração, mais ligada aos fatos e eventos, que se revela em objetivos como: “Relacionar os desdobramentos do intercâmbio colombiano e da mundialização a elementos presentes no cotidiano dos estudantes, associando-os aos impactos ambientais e a questões alimentares no planeta”.

- O conjunto dos conteúdos trabalhados no 7º ano permite relacionar acontecimentos e estruturas mais amplas por meio de objetivos como: “Descrever a organização do comércio de escravizados na África antes e depois da presença colonial europeia” e “Expor a dinâmica das interações comerciais entre Ásia, África e Europa, destacando o intercâmbio de produtos, pessoas e saberes durante a expansão marítima”.

Considerando a relação entre o aprendizado de história e a opção cronológica na disposição dos conteúdos, espera-se que os estudantes sejam capazes de exercitar comparações entre passado e presente. De acordo com as opções teórico-metodológicas adotadas nesta coleção, esse movimento é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica. De acordo com Marília Gago,

“A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. [...]”

GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. *Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 78, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

A condição de sujeito histórico, como prevista na BNCC, demanda a apropriação de princípios básicos da investigação e representação histórica. Os procedimentos e os processos necessários ao desenvolvimento da chamada atitude historiadora são privilegiados neste volume.

Além disso, na abordagem dos temas deste volume, valorizam-se as competências relacionadas a objetivos atitudinais como intensificar a capacidade de trabalhar em grupo, a empatia e o protagonismo. Ao propor, por exemplo, a produção de uma enquete sobre a educação fiscal dos adultos da comunidade e de um projeto de lei para tornar o acesso ao mercado de trabalho mais igualitário, pretende-se promover o desenvolvimento de processos de socialização e o reconhecimento dos sujeitos e suas capacidades.

Nos quadros das próximas páginas, apresentam-se os capítulos do volume com propostas que contribuem para o desenvolvimento das competências da BNCC, bem como de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, respeitando as capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes do 7º ano.

## 2. A BNCC neste volume

### ◆ Competências gerais e específicas – 7º ano

No quadro a seguir são apresentados os principais destaques referentes às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas de Ciências Humanas e às Competências Específicas de História referentes ao volume do 7º ano.

	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA
<b>Abertura da unidade 1 – Origens da modernidade</b>	1, 3, 4, 8, 9, 10	1, 4, 6	4
Capítulo 1 – As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia	9	1, 2, 5, 7	3, 4, 6
Capítulo 2 – Renascimento cultural e Humanismo	1, 3, 9	2, 6, 7	1, 2, 5, 6
Capítulo 3 – As reformas religiosas no século XVI	2	5, 6	2, 4
<b>Abertura da unidade 2 – Modernidade e mundialização</b>	2, 4, 5	2, 3	7
Capítulo 4 – O Antigo Regime		1, 2	1, 3, 6
Capítulo 5 – A conquista da América e a mundialização da economia		5, 7	1, 3, 4, 5
Capítulo 6 – A colonização da América espanhola	3, 7, 9	1	1, 4
<b>Abertura da unidade 3 – Os primeiros séculos da América portuguesa</b>	1, 2, 4	2	1, 2
Capítulo 7 – América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização		1, 4	4, 5, 6
Capítulo 8 – A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa	1, 2, 3, 7, 9	2, 5, 6, 7	1, 3, 4, 5, 6
Capítulo 9 – O projeto holandês na América portuguesa e na África	9	5, 7	3, 5, 6
<b>Abertura da unidade 4 – Trabalho, violência e riqueza na América</b>	1, 2, 4, 6, 7, 10	6	1, 4, 5
Capítulo 10 – A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora	2, 4, 7	5, 6, 7	1, 3, 4, 5
Capítulo 11 – Diáspora africana	9	2, 5, 6	3, 5, 6
Capítulo 12 – As Treze Colônias inglesas na América	9	2, 4, 5, 7	1, 3, 4, 5, 6

## Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 7º ano

Nos quadros a seguir, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades referentes ao volume do 7º ano.

UNIDADE TEMÁTICA: O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIAS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	<b>(EF07HI01)</b> Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	1, 2
A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	<b>(EF07HI02)</b> Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12
Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	<b>(EF07HI03)</b> Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	5, 7, 11, 12

UNIDADE TEMÁTICA: HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	<b>(EF07HI04)</b> Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	2
Renascimentos artísticos e culturais		
Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	<b>(EF07HI05)</b> Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12
As descobertas científicas e a expansão marítima	<b>(EF07HI06)</b> Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	1, 5

### UNIDADE TEMÁTICA: A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	<b>(EF07HI07)</b> Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	1, 3, 4
A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	<b>(EF07HI08)</b> Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.  <b>(EF07HI09)</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	5, 6, 7, 12  1, 5, 6, 7, 10, 12
A estruturação dos vice-reinos nas Américas  Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	<b>(EF07HI10)</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.  <b>(EF07HI11)</b> Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.  <b>(EF07HI12)</b> Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	6, 8, 10, 12  7, 8, 9, 10  7, 8, 10

### UNIDADE TEMÁTICA: LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	<b>(EF07HI13)</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.  <b>(EF07HI14)</b> Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	1, 6, 7, 9, 10, 11, 12  7, 8, 10, 11, 12
As lógicas internas das sociedades africanas  As formas de organização das sociedades ameríndias  A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	<b>(EF07HI15)</b> Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.  <b>(EF07HI16)</b> Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	6, 11  7, 9, 11, 12
A emergência do capitalismo	<b>(EF07HI17)</b> Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	4

## **LEANDRO KARNAL**

Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP).  
Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## **FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA**

Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

## **LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES**

Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## **ISABELA BACKX**

Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

## **MARCELO ABREU**

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli  
**Edição de texto:** Camila Koshiba Gonçalves, Júlia Daher, Juliana Muscovick, Maurício Madi, Thais Videira  
**Preparação de texto:** Denise Ceron  
**Assessoria didático-pedagógica:** Maria Lídia Vicentin Aguilar, Virgínia de Almeida Bessa  
**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa  
**Coordenação de produção:** Denis Torquato  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Mariza de Souza Porto  
**Capa:** Douglas Rodrigues José, Daniela Cunha, Apis Design  
Foto: Chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). Foto de 2013. © Fabio Colombini  
**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado  
**Edição de arte:** Jayres Gomes  
**Editoração eletrônica:** Telcas  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Cecília Oku, Dirce Y. Yamamoto, Nancy H. Dias, Palavra Certa, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Odete Ernestina Pereira  
**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues  
**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia  
**Pré-imprensa:** Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos  
**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro  
**Impressão e acabamento:**

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

Viver História com Leandro Karmal : 7º ano /  
Leandro Karmal... [et al.]. -- 3ª ed. --  
São Paulo : Moderna, 2012.

Outros autores: Felipe de Paula Góis Vieira, Luiz  
Estevam de Oliveira Fernandes, Isabella Sackx, Marcelo  
Abreu  
Componente curricular: História.  
ISBN 978-85-16-13502-7

I. História (Ensino fundamental) I. Karmal.  
Leandro. II. Vieira, Felipe de Paula Góis.  
III. Fernandes, Luiz Estevam de Oliveira.  
IV. Sackx, Isabella. V. Abreu, Marcelo.

22-111522 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino Fundamental 372.89

Cidelié Maria Diaz - Bibliotecária - CRB-3/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

[www.moderna.com.br](http://www.moderna.com.br)

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). A valorização de manifestações culturais como a congada reforça o respeito à pluralidade e aos saberes dos povos negros que, durante séculos, resistiram ao processo de escravização e foram fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

## Apresentação

### Bem-vindo!

Estamos muito felizes em tê-lo como companhia nesta incrível jornada rumo ao conhecimento!

O interesse pela história humana, através do tempo e em vários lugares, é o que nos movimenta.

Nesta viagem, você saberá como viveram os seres humanos em diversos tempos e lugares. Além disso, refletirá sobre seus valores, seus pensamentos, suas ações no dia a dia e a forma como encaravam a vida. Assim, perceberá o que eles tinham de diferente de nós e o que tinham em comum conosco.

"Mas qual é a importância disso?", você pode se perguntar. A resposta a essa dúvida contém outra questão: se existiram sociedades com diferentes modos de vida – que se extinguiram ou se modificaram – por que acreditar que nossa maneira de viver é a única possível?

Você verá que muitos mundos foram e são possíveis!

O futuro é um campo aberto de alternativas, mas implica uma reflexão sobre a forma como lidamos com o presente.

Nesta coleção, você entrará em contato com diversos vestígios do passado, que sobreviveram à ação do tempo. Estaremos a seu lado para ajudá-lo a entender como diferentes indivíduos, em diversos lugares e tempos, organizaram-se em sociedade.

Mulheres e homens de todas as cores e origens, de diferentes camadas sociais, teceram uma teia que chegou até você. Agora, você é um agente da história! Esta coleção será seu manual para desvendar essa intrincada teia.

Bons estudos!

# Conheça seu livro

Seu livro tem doze capítulos, divididos em quatro unidades. A seguir estão apresentadas as partes que o compõem.

## Começo de conversa

Que tal verificar seu conhecimento sobre a história? Nesta seção, as atividades o ajudarão a entender melhor os conteúdos já estudados e também aqueles que poderão ser vistos ao longo deste ano.



## Abertura de capítulo

Na abertura, você será incentivado a pensar sobre as relações entre o passado e o presente. Além disso, em algumas ocasiões, será convidado a formular hipóteses ou a lembrar de assuntos tratados anteriormente que se relacionam com o capítulo que inicia.



Vamos pensar juntos?

Na análise histórica, muitas vezes são empregados termos e conceitos específicos desse componente das ciências humanas. Nesta seção, você explorará temas ou conceitos importantes de forma simples e acessível.

## Abertura de unidade

Na abertura da unidade, você e os colegas serão incentivados a analisar questões atuais relacionadas a algum tema que estudarão na unidade e a produzir pesquisas, cartazes, podcasts, seminários etc. sobre esse assunto.



Dica

Neste boxe, há sugestões de livros, filmes, vídeos, podcasts e sites, entre outros tipos de material, para você ampliar seu conhecimento.



Imagens em contexto!

Você entenderá a relação de uma imagem com o tema explorado em cada capítulo por meio deste boxe. Assim, verá que fotografias, charges, obras de arte e outros elementos podem ser explorados como fontes de informação sobre o passado e o presente.



### Analizando o passado

Nesta seção, você será o historiador! Analisará fontes relacionadas ao tema de cada capítulo, como textos escritos, imagens e objetos produzidos ou alterados por seres humanos.



### Cruzando fronteiras

A história pode e deve dialogar com outras ciências e áreas do conhecimento. Nesta seção, você compreenderá a relação de alguns temas com língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, arte, educação física ou língua inglesa.



### Versões em diálogo

Nesta seção, você analisará diferentes pontos de vista a respeito de determinado tema (processos, eventos ou documentos históricos). Para isso, estabelecerá relações entre eles ou os confrontará por meio da identificação dos argumentos que os sustentam.

### Agora é com você!

As questões deste boxe, que aparece no meio e no fim do capítulo, o ajudarão a recordar e entender o conteúdo que acabou de estudar.

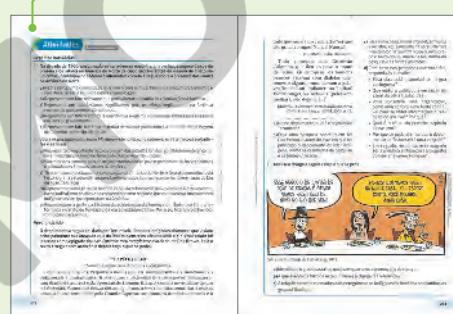


### Seliga no espaço!

Este boxe contém perguntas que envolvem o raciocínio sobre o espaço no contexto estudado. Para responder a elas, você fará a leitura de mapas e imagens relacionados ao uso e à percepção do espaço.

### Atividades

Ao final de cada capítulo, há uma seção de atividades dividida em **Organize suas ideias** – com questões de retomada, verificação e organização dos conteúdos estudados – e **Aprofundando** – com propostas para que você reflita sobre o que aprendeu e estabeleça conexões entre o assunto estudado, o cotidiano e o ensino de outras áreas.



# Sumário

## Começo de conversa..... 8

### UNIDADE 1 ORIGENS DA MODERNIDADE ..... 12

<b>Capítulo 1</b>	<b>As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia .....</b>	<b>14</b>
	As transformações na Europa medieval .....	15
	O processo de centralização política na Europa ..	16
	A expansão ultramarina portuguesa .....	18
	A formação da monarquia espanhola e sua expansão ultramarina.....	22
	<b>Versões em diálogo</b> .....	24
	Os tratados de divisão do mundo .....	26
	Circulação de pessoas e saberes na Europa .....	27
	<b>Atividades</b> .....	28
<b>Capítulo 2</b>	<b>Renascimento cultural e Humanismo .....</b>	<b>30</b>
	O Renascimento .....	31
	<b>Vamos pensar juntos?</b> .....	33
	O Renascimento na Península Itálica.....	34
	<b>Cruzando fronteiras</b> .....	38
	As artistas do Renascimento .....	41
	O Renascimento e o Humanismo se espalham pela Europa.....	42
	O Renascimento científico .....	44
	<b>Atividades</b> .....	46
<b>Capítulo 3</b>	<b>As reformas religiosas no século XVI .....</b>	<b>48</b>
	Hereses, reformadores e as controvérsias do mundo cristão .....	49
	As críticas à Igreja no início da Idade Moderna .....	51
	A Reforma Luterana.....	52
	O Sacro Império Romano-Germânico e o luteranismo.....	53
	O calvinismo .....	55
	<b>Analizando o passado</b> .....	56
	A Reforma Anglicana .....	57
	A Reforma Católica .....	58
	As guerras de religião .....	60
	<b>Atividades</b> .....	62

### UNIDADE 2 MODERNIDADE E MUNDIALIZAÇÃO .... 64

<b>Capítulo 4</b>	<b>O Antigo Regime .....</b>	<b>66</b>
	O absolutismo .....	67
	O mercantilismo .....	69
	A sociedade do Antigo Regime.....	71
	<b>Versões em diálogo</b> .....	72
	O absolutismo francês.....	73
	O absolutismo inglês .....	78
	<b>Vamos pensar juntos?</b> .....	81
	<b>Atividades</b> .....	82
<b>Capítulo 5</b>	<b>A conquista da América e a mundialização da economia .....</b>	<b>84</b>
	A América às vésperas do contato com a Europa .....	85
	A conquista da América.....	87
	<b>Analizando o passado</b> .....	92
	O intercâmbio colombiano .....	95
	<b>Cruzando fronteiras</b> .....	96
	O espaço atlântico .....	97
	O Oceano Pacífico na primeira globalização.....	99
	<b>Atividades</b> .....	100
<b>Capítulo 6</b>	<b>A colonização da América espanhola .....</b>	<b>102</b>
	América espanhola: o que aconteceu depois da conquista? .....	103
	A conquista espiritual.....	104
	A consolidação do Império Espanhol na América .....	106
	Mulheres na América espanhola.....	109
	A sociedade na América espanhola .....	111
	<b>Analizando o passado</b> .....	115
	As formas de trabalho na América espanhola.....	116
	<b>Atividades</b> .....	118

<b>UNIDADE 3 OS PRIMEIROS SÉCULOS DA AMÉRICA PORTUGUESA ..... 120</b>	<b>UNIDADE 4 TRABALHO, VIOLENCIA E RIQUEZA NA AMÉRICA ..... 176</b>
<b>Capítulo 7 América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização ..... 122</b>	<b>Capítulo 10 A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora.... 178</b>
Descoberta ou invasão: quem controla a narrativa? ..... 123	A descoberta do ouro nas Minas Gerais ..... 179
A chegada dos portugueses à América ..... 125	O abastecimento das minas e a formação dos primeiros núcleos urbanos .... 183
Os indígenas dos primeiros contatos ..... 127	A sociedade mineradora: trabalho, hierarquia e mobilidade social ..... 185
Os primeiros anos da América portuguesa ..... 129	<b>Analisando o passado</b> ..... 188
O início da colonização ..... 131	Religião e cultura na sociedade mineradora... 189
Os franceses na América portuguesa ..... 135	A crise do ouro na América portuguesa..... 192
<b>Cruzando fronteiras</b> ..... 137	A reconfiguração territorial da América portuguesa ..... 193
<b>Atividades</b> ..... 138	<b>Atividades</b> ..... 194
<b>Capítulo 8 A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa ..... 140</b>	<b>Capítulo 11 Diáspora africana..... 196</b>
O cultivo de açúcar na América portuguesa ..... 141	Escravidão: presente e passado..... 197
<b>Analisando o passado</b> ..... 144	A escravidão na África antes dos europeus.... 200
A interiorização do território colonial português ..... 146	A diáspora africana e o tráfico transatlântico..... 202
<b>Vamos pensar juntos?</b> ..... 152	<b>Cruzando fronteiras</b> ..... 204
<b>Atividades</b> ..... 156	Cultura, resistência e escravidão ..... 210
<b>Capítulo 9 O projeto holandês na América portuguesa e na África ..... 158</b>	<b>Atividades</b> ..... 214
Os holandeses se lançam ao mar ..... 159	<b>Capítulo 12 As Treze Colônias inglesas na América..... 216</b>
A União Ibérica..... 163	Primeiros exploradores na América do Norte.... 217
O Império Holandês na América portuguesa e na África ..... 167	Os primeiros núcleos de colonização ..... 218
<b>Versões em diálogo</b> ..... 168	A colonização da América e os problemas sociais ingleses..... 221
<b>Atividades</b> ..... 174	<b>Versões em diálogo</b> ..... 224
	O cultivo de tabaco e a fundação de Maryland..... 226
	Servidão temporária e escravidão nas colônias inglesas ..... 227
	A formação das Treze Colônias ..... 228
	<b>Vamos pensar juntos?</b> ..... 230
	<b>Atividades</b> ..... 232
	<b>Referências bibliográficas comentadas .... 234</b>
	<b>Mapas</b> ..... 238

## Começo de conversa

Neste primeiro contato com os estudantes do 7º ano, o objetivo desta avaliação diagnóstica é verificar qual é o domínio deles de leitura de imagens, de mapas e de textos, a compreensão dos enunciados das atividades e a elaboração de respostas (discursivas, de múltipla escolha etc.). Além disso, a avaliação também permite sondar algumas noções aprendidas no 6º ano para que seja possível verificar qual domínio os estudantes têm sobre o conteúdo trabalhado.

### Atividade 1

#### Objetivo de aprendizagem

Avaliar conhecimentos relacionados à origem da humanidade, seus deslocamentos pelo planeta, o início da agricultura e a formação dos primeiros núcleos urbanos.

#### Expectativa de respostas

- I. C; II. B; III. A; IV. D.

#### Superação de defasagens

Retome a leitura do mapa-mundi com os estudantes. Solicite a identificação do tema geral da questão: origens da humanidade, práticas agrícolas, formação das primeiras cidades e povoamento do continente americano. Pontue a existência de uma sequência, histórica e cronológica, na ordenação dos processos indicados nas frases.

### Atividade 2

#### Objetivo de aprendizagem

Avaliar conhecimentos gerais sobre as sociedades antigas do Crescente Fértil.

#### Expectativa de resposta

- Alternativa c.

#### Superação de defasagens

Retome com os estudantes os significados de monoteísmo e de politeísmo, os sistemas de escrita da Mesopotâmia (cuneiforme) e do Egito (hieroglífica) e as diferenças históricas e de organização política entre esses povos. Destaque a base agrária dessas sociedades e retome os conceitos de hierarquia social e estratificação social.

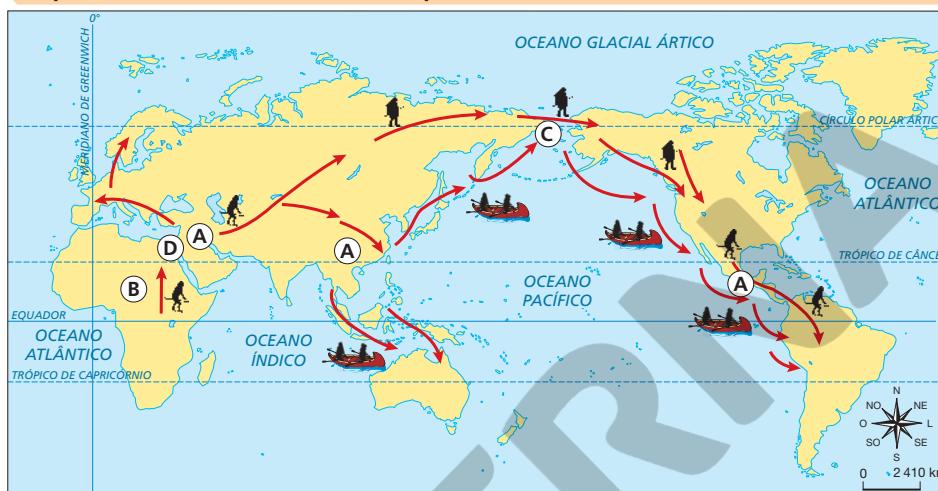
## Começo de conversa

Responda em uma folha avulsa.

Que tal pensar um pouco no que você aprendeu em história no 6º ano? Responda às atividades a seguir em uma folha avulsa e entregue quando terminar. Bom trabalho!

#### 1. Analise o mapa e depois faça o que se pede.

##### Os possíveis caminhos do ser humano para a América



FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Associe cada frase a seguir a uma das letras indicadas no mapa e depois transcreva a relação correta.

- I. Passagem utilizada pelos grupos humanos que migraram da Ásia para o continente americano, há mais de 12 mil anos.
  - II. Nesse continente foram encontrados os vestígios mais antigos de ancestrais do *Homo sapiens*.
  - III. Localidades onde foram encontrados os vestígios mais antigos da prática da agricultura.
  - IV. Os primeiros núcleos urbanos se formaram em uma região do Oriente Médio conhecida como Crescente Fértil.
2. As civilizações egípcia e mesopotâmica estão entre as mais antigas que se conhecem. Escolha a alternativa que apresenta uma semelhança entre elas.
    - a) Os egípcios e os povos da Mesopotâmia eram monoteístas, ou seja, acreditavam em um único deus assim como os hebreus.
    - b) O poder político era exercido pelos faraós, considerados deuses pelo seu povo.
    - c) A sociedade era rigidamente hierarquizada e os camponeses formavam a maioria da população.
    - d) As duas civilizações desenvolveram o sistema de escrita cuneiforme, com sinais traçados sobre tabletas de argila.

8

### Atividade 3

#### Objetivo de aprendizagem

Avaliar a leitura de imagens e a produção do saber histórico a partir de vestígios da cultura material, ou seja, a elaboração de hipóteses explicativas para os achados arqueológicos referentes aos habitantes mais antigos do atual território brasileiro.

#### Expectativa de respostas

- a) Os objetos foram feitos de pedra lascada, ou seja, a partir da fricção de uma pedra em outra.
- b) As pontas de lança e de flechas provavelmente eram utilizadas em atividades de sobrevivência, como a caça e a pesca. A faca poderia ser utilizada na coleta de vegetais, para alimentação e obtenção de matérias-primas para confecção de outros utensílios.

Continua

#### Atividade 4

##### Objetivo de aprendizagem

Identificar algumas características da sociedade romana e de sua organização política.

##### Expectativa de respostas

- a) V; b) V; c) F.

##### Superação de defasagens

Retome com os estudantes os efeitos resultantes da expansão territorial romana, bem como as diferentes organizações políticas vivenciadas por eles ao longo da história. Quanto à condição das mulheres romanas: estavam submetidas à autoridade masculina (de seus pais ou maridos) e não tinham os privilégios da cidadania romana.

#### Atividade 5

##### Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora e os conhecimentos dos estudantes sobre a democracia e a cidadania atenienses.

##### Expectativa de respostas

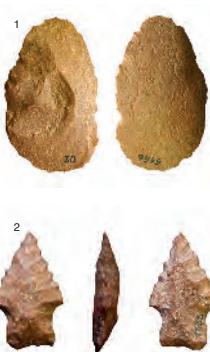
- a) Reunir os cidadãos, estabelecer votação e deferir as decisões votadas coletivamente.  
b) Todos os cidadãos podiam participar da Assembleia, sem distinção de riqueza ou prestígio social.  
c) As mulheres, os escravos, os estrangeiros e as crianças não eram considerados cidadãos, portanto não podiam participar da Assembleia.  
d) Não. Esparta, por exemplo, era uma diarquia e o domínio político era exercido pela aristocracia espartana.

##### Superação de defasagens

Retome os seguintes conceitos: democracia, aristocracia e cidadania entre os povos citados na atividade. Estabeleça as diferenças entre a democracia ateniense e o regime político espartano.

3. As imagens a seguir representam objetos encontrados em sítios arqueológicos na região do atual estado do Rio Grande do Sul. Analise-as, leia as legendas e depois faça o que se pede.

FOTOS: 1 - CONF - JOÃO CARLOS MORENO DE SOUSA - CENTRO DE ENSINO E PESQUISA ARQUEOLÓGICA DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL/CEP/UNISUL; 2 - JOÃO CARLOS MORENO DE SOUSA - CENTRO DE ENSINO E PESQUISA ARQUEOLÓGICA DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL/CEP/UNISUL (REPRODUÇÃO)



Faca, com datação entre 13 e 10 mil anos, encontrada no sítio arqueológico Laranjito, no Rio Grande do Sul.

Pontas de flecha ou dardo, com datação entre 11 e 9 mil anos, encontradas no sítio arqueológico Garivaldino, no Rio Grande do Sul.

- a) Quais são a matéria-prima e a técnica empregadas na fabricação desses objetos?  
b) Para que esses objetos poderiam ser utilizados?  
c) Grande quantidade de objetos semelhantes, datados de 12 mil a 500 anos atrás, foram encontrados no atual território brasileiro. O que esses achados indicam sobre o modo de vida dos povos que os confeccionaram? Justifique sua resposta.  
d) Outro tipo de vestígio arqueológico foi encontrado, em grande quantidade, na região amazônica. Analise a imagem a seguir e depois responda: o que achados como esse indicam sobre o modo de vida dos povos que os fabricaram? Justifique sua resposta.

FOTO: FIDALIN/ITEM/COMPOSTO. MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, BELÉM



Urna de cerâmica marajoara produzida entre 400 e 1350, encontrada na Ilha de Marajó (PA).

4. Em uma folha avulsa, classifique as frases a seguir sobre a Roma antiga em verdadeiras ou falsas.

- a) Um dos resultados da expansão territorial romana foi o aumento expressivo do número de pessoas escravizadas.  
b) Ao longo de sua história, os romanos antigos tiveram três sistemas diferentes de governo: a monarquia, a república e o império.  
c) No mundo romano antigo, as mulheres eram consideradas cidadãs, podiam ser proprietárias de terras e ocupar cargos públicos.

5. Leia com atenção o texto a seguir e depois responda às questões.

“Em Atenas [...] cada decisão importante era tomada pelo conjunto dos cidadãos, que participava da Assembleia [...]. Nesse espaço aberto, os atenienses discutiam seus problemas coletivos e decidiam como administrar a pôlis [...].

A democracia exigia uma participação ativa de seus cidadãos. [...] A democracia ateniense só foi possível porque havia uma forte consciência coletiva, ao menos em grande parte dos cidadãos, de que a melhor forma de governar o destino da cidade seria por intermédio de um sistema em que o poder repousasse na maioria e não nas mãos de um rei ou de um tirano. [...] A democracia implicava igualdade de direitos políticos entre os cidadãos.”

REDE, M. A Grécia antiga. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 26. (Coleção Que história é esta?).

- a) Qual era a função da Assembleia na democracia ateniense?  
b) Todos os cidadãos podiam participar da Assembleia?  
c) Havia pessoas que não podiam participar da Assembleia?  
d) Todas as cidades gregas adotaram a democracia? Dê um exemplo e explique.

9

#### Continuação

- c) Os achados provavelmente indicam que esses povos eram caçadores-coletores.  
d) Espera-se que os estudantes relacionem a cerâmica à agricultura, considerando que as vasilhas poderiam ser utilizadas para armazenar e transportar alimentos.

#### Superação de defasagens

Oriente a releitura do enunciado da questão, retomando o significado dos termos: cultura material e sítio arqueológico. Promova a troca de ideias a partir da observação dos objetos líticos representados. Incentive o compartilhamento de hipóteses sobre o modo de vida dos povos que fabricaram os artefatos encontrados no Rio Grande do Sul e a cerâmica encontrada no Pará, relacionando, respectivamente, à caça e coleta e à agricultura.

## Atividade 6

### Objetivo de aprendizagem

Avaliar os conhecimentos gerais sobre as chamadas civilizações pré-colombianas.

### Expectativa de respostas

- a) II; b) III; c) I; d) IV.

### Superação de defasagens

Incentive o reconhecimento das pistas presentes em cada frase, procedimento que facilita a identificação das características culturais dos maias, astecas e incas.

## Atividade 7

### Objetivo de aprendizagem

Avaliar a compreensão cartográfica associada à crise do Império Romano, as mudanças e as permanências políticas e culturais decorrentes desse processo e as características do mundo bizantino.

### Expectativa de respostas

a) O mapa representa a configuração política da Europa ocidental após a desintegração do Império Romano do Ocidente.

b) O fim da unidade política e administrativa romana, resultando na fragmentação do império; a crise do sistema escravista devido à diminuição das guerras de conquista, impactando na produção agrícola.

c) A língua latina e a religião cristã foram apropriadas e misturadas por vários reinos germânicos, influenciando a formação das atuais línguas europeias e a manifestação religiosa do continente.

d) Manutenção da unidade política, intensas atividades comerciais e desenvolvimento do chamado cristianismo ortodoxo.

### Superação de defasagens

Promova o compartilhamento das respostas entre os estudantes, garantindo que registrem informações complementares e ajustem as suas resoluções.

### Começo de conversa

6. Entre os povos antigos do continente americano, os maias, os astecas e os incas estão entre os mais conhecidos na atualidade. Apesar das diferenças entre eles, havia várias semelhanças também. Classifique as frases de acordo com os itens a seguir, transcrevendo as associações corretas.

I. Incas.

II. Maias.

III. Astecas.

IV. Incas, maias e astecas.

a) Formaram cidades que foram abandonadas antes de os primeiros europeus chegarem às Américas.

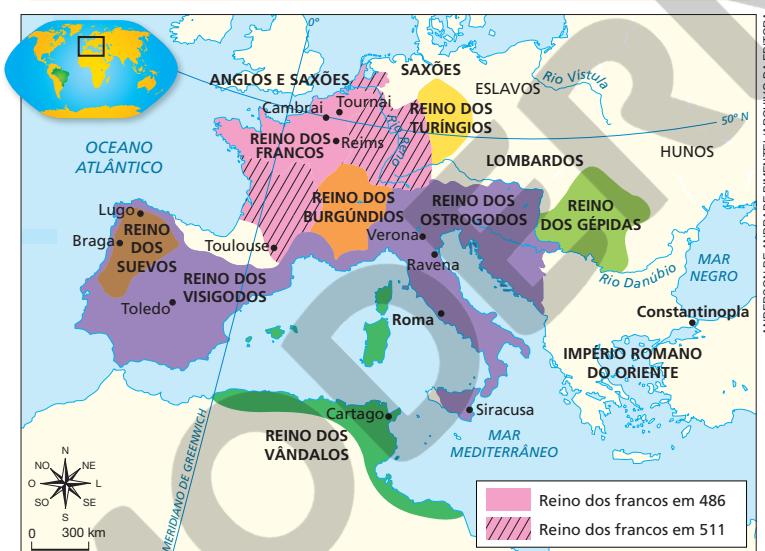
b) Dominaram um vasto império cuja capital, Tenochtitlán, era uma das maiores cidades de seu tempo.

c) Desenvolveram a técnica da agricultura em terraços, que possibilitou o cultivo em áreas montanhosas.

d) Tinham conhecimento de técnicas de construção sofisticadas, com o uso da pedra, para erguer pirâmides, templos e palácios.

7. Analise o mapa e depois faça o que se pede.

### Reinos germânicos – séculos V-VI



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 112.

- Por que o Império Romano do Ocidente não está representado no mapa?
- Aponte e explique duas mudanças que ocorriam na Europa Ocidental durante a época da formação dos reinos germânicos.
- Aponte e explique duas características da cultura romana que permaneceram vivas na Europa após a formação dos reinos germânicos.
- Aponte e explique duas características do Império Romano do Oriente.

10

## Atividade 8

### Objetivo de aprendizagem

Verificar a compreensão de algumas das principais características das três religiões monoteístas.

### Expectativa de respostas

- Judaísmo – cristianismo – islamismo.
- Todas se originaram no Oriente Médio. O judaísmo e o cristianismo, na região da Palestina, e o islamismo, na Península Arábica.

c) A Torá é o livro sagrado dos judeus, a *Bíblia*, o dos cristãos e o *Alcorão*, o dos muçulmanos.

### Superação de defasagens

Retome a localização geográfica e a composição geral das sociedades que habitaram o chamado Oriente Médio. Aproveite para enfatizar a longa duração das tradições religiosas monoteístas.

Continuação

### Superação de defasagens

Identificar em um mapa físico da África paisagens naturais como o deserto do Saara e o Sahel. Rememorar as civilizações africanas antigas e a islâmica, estudadas no 6º ano.

### Atividade 10

#### Objetivo de aprendizagem

Interpretar a imagem relacionando-a à estrutura da sociedade feudal.

#### Expectativa de respostas

a) De modo geral, o castelo era habitado pela nobreza, que exercia poder militar, administrativo e judicial.

b) Os servos. Eles tinham a obrigação de cultivar as terras exclusivas do nobre e pagar-lhe diversos tributos.

### Superação de defasagens

Solicite aos estudantes que façam a descrição detalhada da gravura e enfatize o caráter das relações sociais que se estabeleceram na Europa feudal, marcadas por laços de dependência pessoal.

### Atividade 11

#### Objetivo de aprendizagem

Contextualizar a expansão feudal e identificar os fatores e os impactos da grande crise do século XIV.

#### Expectativa de respostas

a) Ausência de novas invasões no Ocidente europeu associada às melhorias nas técnicas agrícolas, impactando na queda da mortalidade e no aumento da população.

b) Os habitantes das cidades eram chamados genericamente de burgueses. Eram comerciantes, artesãos, trabalhadores assalariados, banqueiros, professores, estudantes etc.

c) A disseminação da peste negra e a Guerra dos Cem Anos resultaram num período marcado pela fome e por grande mortalidade, ocasionando declínio demográfico acentuado e prejuízos para o comércio e para o artesanato.

### Superação de defasagens

Compartilhe as respostas dos estudantes e registre-as na lousa, para que todos tenham uma visão de conjunto e possam fazer os ajustes em suas respostas.

8. O cristianismo e o islamismo estão entre as religiões que possuem o maior número de seguidores na atualidade. Assim como o judaísmo, são religiões monoteístas, isto é, acreditam na existência de um único deus.

- a) Escreva o nome das três religiões em ordem cronológica, isto é, da mais antiga para a mais recente.  
b) Qual é o lugar de origem de cada uma delas?  
c) Qual é o nome do livro sagrado de cada uma das três religiões monoteístas?

9. Analise as imagens, leia as legendas e depois faça o que se pede.



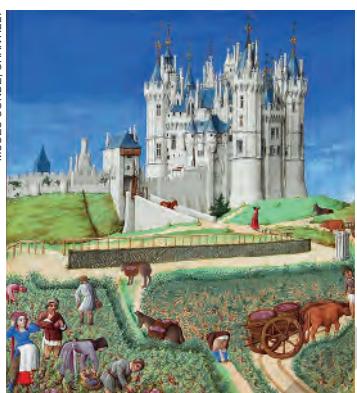
A Grande Mesquita de Djenné, situada no Mali. Foto de 2019. A mesquita localiza-se na região do continente africano conhecida como Sahel e foi declarada Patrimônio Mundial pela Unesco. Construída no século XIII, com tijolos de terra crua, sua conservação exige cuidados constantes.



Caravana de camelos no Níger. Foto de 2020. Caravanas de camelos percorrem as rotas transafricanas desde a Antiguidade. Até o presente, esse tipo de transporte é considerado um dos mais adequados para as condições da região.

- a) Explique o que é uma mesquita.  
b) Muitas mesquitas foram erguidas no norte da África e na região do Sahel no mesmo período. Por que isso ocorreu?  
c) Na época da expansão do Islã pelo norte da África, existiam reinos poderosos, como o de Mali e o de Gana. Relacione a riqueza desses reinos com a segunda imagem.

10. Analise a imagem a seguir. Ela representa uma unidade produtiva comum no Ocidente europeu medieval: o manso senhorial.



Gravura representando o mês de setembro presente no livro *As riquíssimas horas do Duque de Berry*, 1410.

- a) Quem eram os habitantes dos castelos e que posição eles ocupavam na sociedade medieval?  
b) Indique quem eram os trabalhadores representados na imagem e as suas obrigações nesse sistema.

11. A partir do século X, várias mudanças ocorreram na Europa feudal. A esse respeito, explique.

- a) O que favoreceu o crescimento da população europeia, a partir dessa época?  
b) Quais eram as categorias sociais e as ocupações das pessoas que moravam nas cidades?  
c) Uma grande crise se abateu sobre o mundo europeu durante o século XIV. Quais foram seus motivos e os impactos na sociedade da época?

11

### Atividade 9

#### Objetivo de aprendizagem

Interpretar imagens relacionadas aos reinos africanos do Sahel e à expansão do Islã na região.

#### Expectativa de respostas

- a) É o nome dos templos religiosos muçulmanos.  
b) O Império Islâmico se expandiu rapidamente a partir do século VII, atingindo todo o norte da África e influenciando a cultura da região.  
c) A base da riqueza desses reinos eram as caravanas que comercializavam mercadorias valiosas.

Continua

11

Com a proposta de produção em grupo de um boletim inter-religioso, procura-se não só reunir informações sobre as diferentes religiões praticadas por integrantes da comunidade escolar e por outros moradores do município, como também incentivar a convivência entre elas, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica** nº 1, nº 3, nº 4, nº 8, nº 9 e nº 10, das **Competências Específicas de Ciências Humanas** nº 1, nº 4 e nº 6 e da **Competência Específica de História** nº 4.

## Temas Contemporâneos

### Transversais

Por envolver o respeito à diversidade cultural, o conteúdo da abertura contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

### Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 1 ("As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia"), 2 ("Renascimento cultural e Humanismo") e 3 ("As reformas religiosas no século XVI") do volume. Com a abertura sobre diversidade e tolerância religiosa, pretende-se dar continuidade à discussão iniciada na unidade 4 do volume de 6º ano. Na ocasião, os estudantes foram convidados a produzir fôlder para uma campanha de combate à intolerância religiosa no país. Nessa abertura, o tema é retomado, com foco no município e na comunidade escolar. O objetivo é incentivar o convívio pacífico e respeitoso entre os adeptos de diferentes religiões. Diversos conteúdos trabalhados ao longo da unidade dialogam com o tema: a perseguição aos muçulmanos no processo de formação das monarquias ibéricas, a Reforma Protestante e a Reforma Católica etc. A diversidade e a tolerância religiosas são temas sensíveis, mas nem por isso sua discussão deve ser evitada, pois é por meio da convivência e do respeito às diferenças que a comunidade escolar aprende a lidar com os conflitos e casos de discriminação frequentemente relatados por crianças e adolescentes.

Continua

## UNIDADE

# 1

## ORIGENS DA MODERNIDADE

### A história e você: diversidade e tolerância religiosa na escola

Nesta unidade, você começará a estudar a chamada Idade Moderna. Esse período histórico, iniciado na Europa entre os séculos XV e XVI, foi marcado pela valorização do pensamento racional, que pouco a pouco se sobrepôs ao pensamento religioso predominante na Idade Média.

Um dos fatos que marcaram a Idade Moderna foi a chamada Reforma Protestante. Você já ouviu falar das igrejas protestantes? Elas foram fundadas por pessoas que questionavam práticas e dogmas da Igreja Católica. Com a Reforma Protestante, a autoridade do papa passou a ser contestada e os reis conquistaram mais poder.

Outro fato importante ocorrido na Idade Moderna foi o desenvolvimento das ciências, impulsionado pelo desejo de dominar a natureza. Além disso, movidos pela vontade de explorar o mundo, aventureiros cruzaram oceanos em busca de novas terras, dando início à colonização da América, por exemplo. Com as descobertas científicas e a chegada a diferentes continentes, os europeus deixaram de acreditar que Deus era a medida de todas as coisas. Dessa maneira, em muitos casos, a régua do mundo passou a ser o ser humano!

Mesmo com tantas mudanças, a religião continuou ocupando lugar central na vida dos europeus, bem como nas sociedades por eles colonizadas. Em países como a França e a Suíça, católicos e protestantes se enfrentavam em guerras religiosas. Na Espanha e em Portugal, a Santa Inquisição perseguia judeus e muçulmanos.

Na África e na América, os colonizadores condenavam a religião dos nativos, forçando-os a se converter ao catolicismo. Muita gente morreu ou foi perseguida em nome de um deus que não reconhecia como seu!

Depois de cinco séculos, a intolerância religiosa continua a existir. Isso porque, ainda hoje, muitas pessoas e grupos acreditam que sua religião é a única verdadeira.

Você conhece alguém que sofreu discriminação por causa da religião? Muitas vezes, a intolerância religiosa está presente na escola e é motivada pela desinformação e pelo preconceito.

Para combater a desinformação e o preconceito, você e os colegas produzirão um boletim inter-religioso, com informações sobre diferentes religiões praticadas no município em que fica a escola.

12

#### Continuação

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2015) entre os estudantes de 13 a 18 que alegaram ter sofrido algum tipo de humilhação na escola, 4,2% apontaram a religião como motivo das provocações dos colegas. Os dados numéricos foram retirados de: DIVERSIDADE: por que estimular a tolerância religiosa no ambiente escolar. HIROMI, F; GOIS, A. *Aprendizagem em Foco*, São Paulo, n. 33, ago. 2017, p. 2.

Continua

Boletim é uma publicação periódica sobre determinado assunto. Impresso ou digital, tem poucas páginas e é distribuído para um público específico. Para fazê-lo, sigam estas etapas:

### Organizar

- Reúnam-se em grupos de no máximo cinco integrantes.
- Na internet ou em jornais e revistas impressos, façam um levantamento das igrejas, terreiros, mesquitas, sinagogas, santuários, templos e outros espaços religiosos do bairro ou do município.
- Compartilhem o que encontraram com os demais colegas. Em seguida, cada grupo escolherá um dos espaços religiosos identificados para produzir um texto sobre ele.



SÉRGIO RANALLI/PULSAR IMAGENS



CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS



GIFSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

### Producir

- Produzam o texto. Ele deve conter a localização do espaço, as características da religião praticada nesse local e sua importância para a comunidade. Acrescentem ao texto imagens do local e dos rituais.
- Em sala, junto dos outros grupos, criem um título para o boletim e redijam um texto de apresentação do periódico, oferecendo dicas de convivência entre as religiões.
- Com o auxílio do professor, revisem todos os textos.
- Elaborem a capa do boletim, que deve conter o título, a data da publicação e o texto de apresentação.
- Distribuem o texto principal e as imagens nas páginas seguintes. Na última delas, na parte inferior, informem o nome de todos os estudantes que participaram da produção do boletim.

### Compartilhar

- Combinem um dia para produzir cópias do boletim, com o auxílio do professor, e distribuí-las na escola.
- Se possível, tirem fotos ou digitalizem o boletim e divulguem o material nas redes sociais!

### Continuação

Em alguns casos, a discriminação parte do corpo docente ou de funcionários; em outros são estes que relatam ser vítimas de preconceito por causa de suas crenças ou religião. Assim, justifica-se a abordagem do tema.

### Atividade

Ao comentar o texto, ressalte que a religiosidade é um elemento da cultura e, como toda manifestação cultural, deve ser respeitada e valorizada. Vale destacar também que a intolerância religiosa se manifesta não só em guerras, conflitos ou perseguições, mas também no cotidiano, inclusive o escolar. Ao questionar os estudantes sobre a religião que praticam ou sobre casos de intolerância, abra espaço para todos e procure mediar eventuais conflitos. Valorize os conhecimentos prévios deles, explorando as fotografias da abertura e perguntando se reconhecem os símbolos e distintivos religiosos representados. Caso os comentários apresentem elementos preconceituosos, procure desconstruí-los. Antes de iniciar a atividade, faça um levantamento dos espaços de celebração ou culto religioso do município em que fica a escola a fim de ajudar os estudantes a realizar a pesquisa. Se possível, leve para a sala de aula materiais impressos nos quais eles possam encontrar informações sobre esses locais. Caso haja comunidades indígenas próximas, vale levantar informações sobre seus ritos e os locais onde ocorrem. Reserve uma aula para o levantamento inicial. Auxilie os estudantes na escolha dos espaços que serão objetos dos artigos, de modo que as principais manifestações religiosas do município sejam contempladas. Caso algum deles se recuse a fazer a atividade por razões de fé, assegure-o de que pesquisar informações sobre uma religião não implica aderir a suas práticas e doutrinas, servindo apenas para conhecê-la melhor. Feita a distribuição dos espaços de culto entre grupos, oriente-os na realização da pesquisa. Reserve uma aula para a redação dos artigos e da apresentação, separando um momento para revisar os textos. Caso necessário, reserve mais uma aula para a diagramação e finalização, em meio impresso ou digital. Se possível, peça ao professor de arte ou ao de informática que auxilie os estudantes nessa etapa. Por fim, agende uma data para a reprodução e a distribuição do boletim. Em qualquer um dos casos, é importante preparar a comunidade escolar para receber o material, divulgando com antecedência sua distribuição.