

CURRÍCULO

DO ESTADO DE SÃO PAULO

CIÊNCIAS HUMANAS **E SUAS TECNOLOGIAS**

ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II E ENSINO MÉDIO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Alberto Goldman

Secretário da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário-Adjunto
Guilherme Bueno de Camargo

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenadora de Estudos e Normas
Pedagógicas
Valéria de Souza

Coordenador de Ensino da Região
Metropolitana da Grande São Paulo
José Benedito de Oliveira

Coordenador de Ensino do Interior
Rubens Antonio Mandetta

Diretora da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores do
Estado de São Paulo
Vera Lúcia Cabral Costa

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

EXECUÇÃO

Coordenação Geral

Maria Inês Fini

Concepção

Guiomar Namó de Mello

Lino de Macedo

Luis Carlos de Menezes

Maria Inês Fini

Ruy Berger (em memória)

GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente da Diretoria Executiva:

Antonio Rafael Namur Muscat

**Diretor de Gestão de Tecnologias aplicadas
à Educação:**

Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:

Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

COORDENAÇÃO TÉCNICA

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores e dos Alunos

Ghisleine Trigo Silveira

AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Coordenador de área: Paulo Miceli

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luís
Martins e Renê José Trentin Silveira

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo e
Sérgio Adas

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli
e Raquel dos Santos Funari

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe,
Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina
Schrijnemaekers

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes

Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabioli Bovo
Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene
Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta
Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar
Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite,
João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Maira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão,
Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouxinol,
Guilherme Brockington, Ivá Gurgel, Luis Paulo
de Carvalho Piassi, Marcelo de Carvalho Bonetti,
Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell
Roger da Purificação Siqueira, Sonia Salem e
Yassuko Hosoume

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denilse
Morais Zambom, Fabio Luiz de Souza, Hebe
Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa
Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda
Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Coordenador de área: Alice Vieira

Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins,
Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino
e Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana
Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata
Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini
Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli
Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luis Marques López Landeira e João Henrique
Nogueira Mateos

Matemática e suas Tecnologias

Coordenador de área: Nilson José Machado

Matemática: Nilson José Machado, Carlos
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz
Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério
Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e
Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felicie Murrice

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza
Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Carla Cristina
Reinaldo Gimenes de Sena, Eliane Yambanis,
Heloisa Amaral Dias de Oliveira, Ivani Martins
Gualda, José Carlos Augusto, Luiza Christov, Maria
Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo Mendes, Paulo
Roberto da Cunha, Ruy César Pietropaolo, Solange
Wagner Locatelli

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva: Angela Sprenger
Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa
Editores: Ghisleine Trigo Silveira e Zuleika de
Felicie Murrice

Edição e Produção Editorial: Conexão Editorial,
Buscato Informação Corporativa e Occy Design
(projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da
Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Esdeva Indústria Gráfica

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catalogação na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239c São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias /
Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área,
Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.

ISBN 978-85-7849-452-0

1. Ensino de filosofia 2. Ensino de geografia 3. Ensino de história 4. Ensino de
sociologia 5. Ensino fundamental 6. Ensino médio 7. Conteúdos curriculares
8. Estudo e ensino 9. São Paulo I. Fini, Maria Inês. II. Miceli, Paulo. III. Título.

CDU: 373.3/.512.14:1+316+9(815.6)

Carta do Secretário

Senhores professores e gestores,

Com muita satisfação, apresentamos a versão definitiva dos textos-base do Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo.

Acompanhamos atentamente a construção destes textos desde sua criação – na forma de proposta e de diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano de sua implantação para as críticas e sugestões de complementação – até esta fase final de reestruturação, que incorpora as excelentes contribuições dos profissionais de nossa rede.

Estes documentos, que dão origem aos Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor, são as referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores.

Desejamos que estes materiais sejam preciosos também para cada uma das escolas, tanto para a construção de suas propostas pedagógicas como para apoio aos professores, gestores, especialistas e famílias para reafirmar publicamente o compromisso do Governo do Estado de São Paulo com a busca de mais qualidade na educação de nossas crianças e nossos jovens.

Paulo Renato Souza

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Prezados professores e gestores,

O Currículo do Estado de São Paulo é hoje uma realidade nas escolas públicas paulistas graças ao empenho de todos os seus profissionais.

Como anunciado em 2008, o Currículo continuará a ser permanentemente complementado com um conjunto de ações, de projetos e de documentos com orientações pedagógicas e de gestão para apoiar as equipes gestoras e os professores no que se refere à qualidade do ensino em nossas escolas.

A participação de todos no trabalho de análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para os ajustes necessários, reafirmou nossa crença de que a maneira mais saudável de fazer oposição às ideias é conhecê-las, aplicando-as e discutindo-as para sugerir as mudanças necessárias.

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano.

Vale ressaltar que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las.

A construção da autonomia da escola pressupõe a articulação e a continuidade das políticas nacionais, estaduais e locais de desenvolvimento da educação, a fim de que se possam estabelecer unidade e direção coordenadas nos respectivos sistemas.

No espaço escolar, mesmo que as diferenças sejam consideráveis, os profissionais devem ter clareza sobre os propósitos comuns da educação, para que se organizem em função desses propósitos.

De nossa parte, estamos todos empenhados em oferecer aos profissionais da educação de nossa rede de ensino mais e melhores condições de trabalho e em apoiar decisivamente ações que concorram para que esses propósitos sejam alcançados.

Neste documento, são apresentados conteúdos que versam sobre currículo, planejamento e avaliação de forma a subsidiar o professor e o gestor em suas práticas para implementar o Currículo do Estado de São Paulo, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular.

Maria Inês Fini

Coordenadora Geral
Projeto São Paulo faz escola

Sumário

Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo 7

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos	8
Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo	10
Uma escola que também aprende	10
O currículo como espaço de cultura	11
As competências como referência	12
Prioridade para a competência da leitura e da escrita	14
Articulação das competências para aprender	18
Articulação com o mundo do trabalho	20

A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias 25

Currículo de História 28

O ensino de História: breve histórico	28
Fundamentos para o ensino de História	28
História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio	29
Sobre a organização dos conteúdos básicos	31
Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos	32
Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto	36
Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades	37
Quadro de conteúdos e habilidades de História	39

Currículo de Geografia 74

O ensino de Geografia: breve histórico 74

Fundamentos para o ensino de Geografia 75

Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio 76

Sobre a organização dos conteúdos básicos 77

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos 79

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto 80

Sobre a organização das grades curriculares
(série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades 81

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia 83

Currículo de Filosofia 114

O ensino de Filosofia: breve histórico 114

Fundamentos para o ensino de Filosofia 115

Filosofia para o Ensino Médio 115

Sobre a organização dos conteúdos básicos 115

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos 116

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto 118

Sobre a organização das grades curriculares
(série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades 118

Quadro de conteúdos e habilidades de Filosofia 120

Currículo de Sociologia 132

O ensino de Sociologia: breve histórico 132

Fundamentos para o ensino de Sociologia 133

Sociologia para o Ensino Médio 133

Sobre a organização dos conteúdos básicos 135

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos 136

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto 136

Sobre a organização das grades curriculares
(série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades 137

Quadro de conteúdos e habilidades de Sociologia 139

Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares.

A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.

Ao articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas. Ao iniciar esse processo, a Secretaria da Educação procurou também cumprir seu dever de garantir

a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. Com esse objetivo, implantou um processo de elaboração dos subsídios indicados a seguir.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.

Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola. Intitulado *Caderno do Gestor*, dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a

finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Há inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a *Proposta Pedagógica*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões

de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais.

No Brasil, essa tendência à exclusão caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório. Com mais pessoas estudando, além de um diploma de nível superior, as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na **qualidade** da educação recebida. A qualidade

do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação.

Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo.

Ganha também importância a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável, especialmente quando se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho.

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”,

a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional.

Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global.

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é

uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar.

Outros elementos relevantes que devem orientar o conteúdo e o sentido da escola são a complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas; a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos; e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se desses conhecimentos pode ser fator de ampliação das liberdades, ao passo que sua não apropriação pode significar mais um fator de exclusão.

Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.

Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo

Uma escola que também aprende

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa.

Isso muda radicalmente a concepção da escola: de instituição que ensina para instituição que também **aprende a ensinar**. Nessa escola, as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Vale ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na

problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal.

Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos.

O currículo como espaço de cultura

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, ao passo que o conhecimento é frequentemente associado a um saber inalcançável. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real,

ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico.

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, **todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar.** Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística.

Quando, no projeto pedagógico da escola, a cidadania cultural é uma de suas prioridades,

o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou de um conhecimento emergir de um ou mais contextos distintos na grande rede de informação não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desses “saberes” nas ciências, nas artes e nas humanidades.

As competências como referência

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles.

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o

aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo.

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela.

Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta.

Paralelamente a essa conduta, é preciso considerar quem são esses alunos. Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, entre a infância e a idade adulta.

Nesse sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para se tornar adulto. Trata-se de um período complexo e contraditório da vida do aluno, que requer muita atenção da escola.

Nessa etapa curricular, a tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas pode ser assim caracterizada:

- a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
- b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
- c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem.

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo

Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender.

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados.

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum.

Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender.

E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu.

No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria.

Prioridade para a competência da leitura e da escrita

Concebe-se o homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. São dois os eixos dessas atividades: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas).

A linguagem é constitutiva do ser humano. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas.

Esses sistemas são, ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes, uma vez que geram e são gerados no constante conflito entre os protagonistas sociais pela manutenção ou transformação de uma visão de mundo: o poder simbólico do fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido.

Em síntese, as linguagens incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação.

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua materna e por meio dela que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação.

As relações linguísticas, longe de ser uniformes, marcam o poder simbólico acumulado por seus protagonistas. Não há uma competência linguística abstrata, mas, sim, limitada pelas condições de produção e de interpretação dos enunciados determinados pelos contextos de uso da língua. Esta utiliza um código com função ao mesmo tempo comunicativa e legislativa.

O domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação; algumas situações

de fala ou escrita podem, inclusive, produzir o total silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.

A utilização dessa variedade dá-se por meio de um exercício prático em situações de simulação escolar. A competência performativa exige mais do que uma atitude de reprodução de valores.

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar.

O caráter linear dos textos verbais deverá conviver com o caráter reticular dos hipertextos

eletrônicos, como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. Saber ler um jornal é uma habilidade “histórica”, porque precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o *lead*, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo ligações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados (uma imagem pode se contrapor a uma manchete, por exemplo, criando, até mesmo, um efeito de ironia).

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais.

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho,

nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.

As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Além do domínio da textualidade propriamente dita, o aluno vai construindo, ao longo do ensino-aprendizagem, um repertório cultural específico relacionado às diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de ideias, de experiências, de conceitos, de sínteses etc.

O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se **texto** qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta.

E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, identificável por marcas como valores,

referências e formulações característicos. Por sua vez, esse leitor está associado a domínios de circulação dos textos próprios de determinadas esferas discursivas, ou seja, de âmbitos da vida social – como o trabalho, a educação, a mídia e o lazer – em que o texto escrito adquire formas particulares de produção, organização e circulação. Nesse sentido, todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico.

Textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. A seleção das esferas e dos gêneros procura contemplar a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando-se diferentes situações de leitura, como:

- ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);

- ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científica).

O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outras, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto. Nesse caso, o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis para se apropriar do discurso, verificando a coerência de sua posição em face do grupo com quem partilha interesses. Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência perante outras ideias. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo.

Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo; a diversidade da ação humana está cada vez mais próxima da unidade para os fins solidários. A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins. Na escola, o aluno deve compreender essa inter-relação como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e como possibilidade do direito às representações em face de outros grupos que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar.

Hoje, o domínio do fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Para fazer, deve-se conhecer o que e como. Depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, consciente de que ela será considerada numa rede de expectativas contraditórias. Entra-se no limite da transversalidade dos usos sociais da leitura e da escrita; às escolhas individuais impõem-se os limites do social, envolvendo esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas.

A centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, a

chave para o acesso a informações, permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.

Articulação das competências para aprender

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem. O professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade.

Vale insistir que essa preparação não exige **maior quantidade de ensino (ou de conteúdos)**, mas sim **melhor qualidade de aprendizagem**. É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha podem mudar, como a vida de cada um apresentará novas ênfases e necessidades, que precisarão ser continuamente supridas. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações.

Este Currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998). Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências

do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever.

- “Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.” A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
- “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.” É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.
- “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” Ler implica

também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta.

- “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.” A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
- “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” Ler, nesse caso, além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor

projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária.

Articulação com o mundo do trabalho

A contextualização tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série/6º ano em diante. Para isso, é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo.

Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes

Compreender o significado é reconhecer, apreender e partilhar a **cultura** que envolve as áreas de conhecimento, um conjunto de conceitos, posturas, condutas, valores, enfoques, estilos de trabalho e modos de fazer que caracterizam as várias ciências – naturais, exatas, sociais e humanas –, as artes – visuais, musicais, do movimento e outras –, a matemática, as línguas e outras áreas de expressão não verbal.

Ao dispor sobre esse objetivo de compreensão do sentido, a LDBEN está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais. Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico

de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

A lei determina um prazo generoso para que os alunos aprendam o “significado das ciências, das artes e das letras”: começa na Educação Infantil, percorre o Ensino Fundamental e prossegue no Ensino Médio.

Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para que os alunos se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico.

Para isso, é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos, a partir de questões como as exemplificadas a seguir.

- Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas?
- Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou outra área de conhecimento?
- Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento?

A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser “descoberto” de novo.

A lei determina corretamente que a relação entre teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato. Por exemplo, a disciplina História é, por vezes, considerada teórica, mas nada é tão prático quanto entender a origem de uma cidade e as razões da configuração urbana. A Química

é erroneamente considerada mais prática por envolver atividades de laboratório, manipulação de substâncias e outras idiosincrasias; no entanto, não existe nada mais teórico do que o estudo da tabela de elementos químicos.

A mesma Química que emprega o nome dos elementos precisa ser um instrumento cognitivo para nos ajudar a entender e, se preciso, decidir sobre o uso de alimentos com agrotóxicos ou conservantes. Tais questões não se restringem a especialistas ou cientistas. Não é preciso ser químico para ter de escolher o que se vai comer.

No entanto, para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, ao consumo de água, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político.

As relações entre educação e tecnologia

A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDBEN estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a “compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos” ao relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando insere o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica. A tecnologia comparece,

portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares:

- a) como educação tecnológica básica;
- b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

A primeira acepção refere-se à alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores, mas vai além. Alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que, por sua vez, são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam. A educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica.

A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. Foi para se manter fiel ao espírito da lei que as DCN introduziram a tecnologia em **todas** as áreas, tanto das DCN como dos PCN para o Ensino Médio, evitando

a existência de disciplinas “tecnológicas” isoladas e separadas dos conhecimentos que lhes servem de fundamento.

A prioridade para o contexto do trabalho

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que **vincula** a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que precisam ser explicitados.

Do ponto de vista filosófico, expressa o valor e a importância do trabalho. À parte qualquer implicação pedagógica relativa a currículos e à definição de conteúdos, o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor de riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas. A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos

curriculares, sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

O contexto do trabalho no Ensino Médio

A tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil. Durante décadas, elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da LDB (Lei nº 5692/71) de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional.

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**” (grifo nosso). A lei não recupera a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária geral do Ensino Médio, como pretendeu a legislação anterior, mas também não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira.

As DCN para o Ensino Médio interpretaram essa perspectiva como uma preparação básica para o trabalho, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, com autonomia para eleger as disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCN, desde que garantida a presença das três áreas. Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional.

Para as DCN, o que a lei denomina preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares

constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional. Em inúmeros casos, essa opção pouparia tempo de estudo para o jovem que precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para facilitar essa abertura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo o exercício profissional prévio. Essas duas peças normativas criaram os mecanismos pedagógicos que podem viabilizar o que foi estabelecido na LDBEN (Lei nº 9394/96) e em decretos posteriores.

A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio. As escolas, nesse caso, atribuiriam carga horária suficiente e tratamento

pedagógico adequado às áreas ou disciplinas que melhor preparassem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido. Essa possibilidade fundamenta-se no pressuposto de que ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na LDBEN, nas DCN para o Ensino Médio e na matriz de competências do Enem.

Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular.

A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

A expressão “Ciências Humanas e suas Tecnologias” leva-nos a uma reflexão inicial sobre sua inserção no campo dos conhecimentos a ser oferecidos, atualmente, no conjunto da educação básica.

Embora toda ciência seja indiscutivelmente humana, por resultar da acumulação cultural gerada por diferentes sociedades, em diferentes tempos e espaços, o estudo das denominadas “humanidades” remonta às artes liberais antigas, notadamente ao estudo das artes, línguas e literaturas clássicas. Na Idade Média, a tradição cristã acentuou a distinção entre a literatura sacra e a profana, evidenciando o caráter laico das humanidades. Em seguida, o Renascimento perpetuou essa condição, enfatizando a necessidade de um arcabouço de conhecimentos acerca dos estudos sobre o humano e sua condição moral. Segundo Chervel e Compère (1999), até o século XIX, o estudo das Humanidades foi responsável pela formação do cristão dos colégios jesuítas, do cidadão das luzes e do republicano dos liceus modernos.

Na primeira metade do século XX, as Ciências Humanas consolidaram-se como conhecimento científico, a partir das contribuições da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo; porém, o ensino das Humanidades, como corpo curricular tradicional e enciclope-

disto, dirigido à formação das elites, somente apresentou mudanças significativas nas três últimas décadas do século passado, como resultado das grandes transformações socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros, como Política, Antropologia e Economia – que têm por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Nesse sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Portanto, o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século. Dessa forma, ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e

as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente.

A convicção de que o ensino das Ciências Humanas é indispensável para a boa formação de nossos estudantes foi a principal inspiração para a formatação dos currículos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia aqui apresentados. No caso de História e Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental ofereceram referenciais importantes às discussões que ancoraram a elaboração deste documento.

Segundo os PCN, à História compete “favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere”.

Quanto à Geografia, o documento aponta como objetivo “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem”. Nesse sentido, é por intermédio dessas duas disciplinas que o conjunto dos diversos saberes que conformam as Ciências Humanas participa, de maneira interdisciplinar, do processo de formação do educando.

No Ensino Médio, à História e à Geografia integram-se e articulam-se a Filosofia e a Sociologia.

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento de sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Segundo essa perspectiva, a Filosofia permite orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente.

Por sua vez, a Sociologia, para além de um enriquecimento pedagógico, pode chegar à esfera da intervenção, na medida em que contribui, por exemplo, para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a formatação dos currículos que a devem animar. Isso não quer dizer que a formação dos alunos deva visar à solução dos problemas da escola – que, aliás, podem ser mais bem compreendidos se esse conhecimento for dirigido para fora dela, pois é da sociedade que a escola recebe suas influências e características fundamentais.

Assim, a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, oferecendo informações para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar consciencie-

mente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes, independentemente das opções profissionais, geralmente definidas ao término do Ensino Médio.

Para a consecução desses objetivos da área de Ciências Humanas, vale considerar uma limitação sempre apontada pelos professores: a resistência à leitura. Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos.

Entretanto, se os professores se acomodarem ante a constatação de que “os alunos não leem”, o problema não será tratado como uma questão sociológica. Quais fatores de ordem social e cultural estão na base do tradicional *jejum* que os educandos praticam em relação à leitura? A resposta a este problema central pode começar a ser dada se os próprios professores se perguntarem sobre seus hábitos de leitura e quais procedimentos adotam para incentivar os estudantes a ler. Por isso, é preciso compartilhar com os alunos a experiência, em termos de hábitos de leitura, que tiveram e têm, pois só assim programas curriculares, como este, poderão se transformar em formas transformadoras de cultura.

Currículo de História

Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio

O ensino de História: breve histórico

A História despontou no horizonte escolar brasileiro como conteúdo sugerido para desenvolver as práticas de leitura dos estudantes em 1827, por determinação do Decreto das Escolas de Primeiras Letras, alcançando o *status* de disciplina autônoma em 1837, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), a primeira escola secundária do País. Desde então, sobre o seu ensino incidiram diretamente as influências do contexto político nacional, já que o poder da História de ajudar a formar consciências nunca passou despercebido às instituições de poder, assim como aos seus agentes de produção e divulgação, tanto autores quanto professores.

No Estado de São Paulo, desde a década de 1980, a Secretaria da Educação vem promovendo processos de discussão e elaboração do currículo de História dos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujas sínteses foram publicadas nas décadas de 1980 e 1990.

A bibliografia disponível sobre o assunto é vasta e bastante conhecida dos profissionais da área, além de constituir um tema de pesquisa cada vez mais valorizado em nossas universidades. A facilidade de acesso a essa literatura e a natureza deste documento desaconselham

aqui sua análise detalhada, bastando a recomendação de que os professores mantenham o interesse pelos problemas que afetam o ensino dessa disciplina.

Fundamentos para o ensino de História

É impossível saber quem refletiu, pela primeira vez, sobre a *utilidade* da História ou precisar a época – muito antiga, certamente – em que essa questão começou a surgir, antes de se fazer presente no universo escolar. Mas, já que a pergunta continua a ser feita, uma resposta poderia ser, simplesmente: a História é necessária por ser uma das mais importantes expressões de humanidade, como a Música, por exemplo. E, conquanto a História e a Música pareçam conhecimentos sem *utilidade*, caso se considerem os valores estabelecidos na sociedade contemporânea – que hierarquiza as coisas em função de seus usos práticos ou técnicos –, basta imaginar um mundo em que elas não existam para perceber sua importância. Aprofundando um pouco a análise, o desafio para quem trabalha com História consiste em extrair conhecimento de vestígios e fragmentos de humanidade que sobreviveram à passagem do tempo e a outras distâncias. Constrói-se, assim – a partir do presente, como ensinou Benedetto Croce –, uma espécie de

ponte intelectual que pode nos levar aos lugares de onde viemos para saber o que e quem somos e, principalmente, o que poderíamos ser, já que um dos principais compromissos da cultura histórica é com a constante reelaboração estética do mundo social, movendo-se sempre na contramão do esquecimento.

No que se relaciona ao ensino de História, sem desconsiderar as décadas de embates de caráter político-acadêmico e os milhares de páginas por eles inspirados e produzidos, é importante registrar algumas concordâncias que assinalam as posições mais recorrentes aí encontradas. Podemos começar pela necessidade de preservar e enfatizar nos programas e currículos os conteúdos *mais importantes*. Entretanto, considerando que cada um julga a seu modo o que é mais (ou menos) importante, é muito difícil conseguir alguma forma de consenso. Em tempos de triste memória, durante o regime ditatorial, o *consenso* era obtido à força: isto pode; isto não pode – sempre de forma imperativa. Entretanto, passados os tempos difíceis, as lições que poderiam ser tiradas de sua traumática superação sucumbiram, muitas vezes, diante de posturas maniqueístas que transformaram o diferente em rival ou quase inimigo, o que vai das torcidas uniformizadas das arenas esportivas aos ambientes educacionais. Por exemplo, são raros os adeptos do marxismo que consideram os temas valorizados pela Escola dos *Annales* ou pela História Cultural dignos de ocupar qualquer espaço no ensino. Do mesmo modo, quan-

tos seguidores de Fernand Braudel, Michel Foucault ou Roger Chartier lamentariam se o materialismo histórico pudesse ser sepultado, em Londres, com seu criador? E, conquanto essas coisas possam ser mais perceptíveis nos ambientes universitários, seus desdobramentos atingem diretamente os programas de ensino do nível básico, seja no que se refere aos conteúdos curriculares ou mecanismos de avaliação, seja no que diz respeito aos materiais didáticos.

Um passo importante para tentar solucionar esse problema aponta para a necessidade de superar a recorrente tendência de conceber o currículo escolar como se fosse um curso de graduação na área.

O que fazer para tentar alterar esse quadro? Em primeiro lugar, é importante considerar que é impossível trabalhar a História em sua imaginária *totalidade*, independentemente do nível de ensino – inclusive o universitário –, o que implica a necessidade de conceber a arquitetura curricular a partir de escolhas e do encadeamento conceitual daquilo que se decidiu manter em sua formatação, como apresentado a seguir.

História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio

Retomando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fica claro que o primeiro objetivo geral do Ensino Fundamental é levar os alunos à compreensão da

“cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, adotando, “no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

Assim, os estudantes devem desenvolver um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social, reconhecendo o diálogo como ponto de partida fundamental para a tomada de decisões coletivas. Por conta de nossa formação sócio-histórica, dá-se especial ênfase à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações. Cabe salientar que essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade.

Além desse aspecto, o educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo posturas e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos.

Para tanto, torna-se necessário desenvolver a capacidade de usar criticamente fontes de informação variadas, o que possibilitará o questionamento responsável da realidade, levando à formulação de problemas e ao encaminhamento de soluções adequadas e decididas coletivamente.

Nota-se que, apesar de esse conjunto de valores e princípios dizer respeito à formação básica em geral, é inegável que se abre um vasto e fértil terreno para que eles sejam trabalhados na História. Isso porque, embora essa disciplina não seja mais considerada a “Mestra da Vida”, como a concebiam alguns letrados do Renascimento, ela continua sendo uma janela indispensável que se oferece para observação, análise, avaliação e crítica das práticas sociais ao longo do tempo, sem excluir o presente.

Por exemplo, tendo em vista a importância de que o estudante desenvolva a consciência de que a convivência social deve ser alicerçada na percepção e no respeito aos elementos identitários que caracterizam e diferenciam os indivíduos e os grupos que compõem a sociedade, recomenda-se a ênfase, nas aulas de História, das questões de alteridade. Situações históricas para isso não faltam, envolvendo desde temas mais gerais – como as relações entre romanos e bárbaros germânicos, europeus e africanos, europeus e povos americanos ou asiáticos, católicos e protestantes na Europa do Renascimento – até problemas mais específicos – como a perseguição histórica aos judeus, desde a Antiguidade,

a questão dos escravos após a independência dos Estados Unidos da América ou durante a Guerra Civil, as relações de gênero, a xenofobia e o racismo contemporâneos, a sexualidade, o imperialismo etc.

Ao tratarem, em sentido geral, do ensino das Ciências Humanas, os PCN afirmam que ele deve favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Para tanto, é necessário traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. Isso exige a compreensão clara da produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana.

Sobre a organização dos conteúdos básicos

No que diz respeito diretamente ao currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (trabalho, vida cotidiana, memória, cultura material, por exemplo), da integração – cada vez mais buscada – com outras disciplinas, do uso de fontes diversas, do reordenamento dos temas em séries ou segmentos específicos etc.

Desse modo, continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o Império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares; enfim, toda uma matéria-prima bastante familiar ao professor de História.

É claro que o tratamento desses temas acompanha as tendências mais atuais do pen-

samento historiográfico, já que ninguém ignora que o Tiradentes de Francisco Adolfo de Varnhagen é muito diferente do mártir que a República elegeu. Entretanto, visando a preservar e valorizar a autonomia docente, os materiais de apoio ao currículo (Cadernos do Professor e do Aluno) buscam o diálogo, jamais a imposição, pois foram elaborados sempre sob a forma de sugestões, acompanhadas de indicações de livros e materiais diversos. Dessa forma, pretende-se colaborar com o processo de formação continuada docente, facilitando a prática da problematização dos temas, conceitos e abordagens historiográficas e evitando posturas dogmáticas ou preconceituosas.

Isso explica, convém assinalar, por que esses materiais não seguem uma única e determinada corrente historiográfica, o que se fez com o propósito de respeitar a diversidade de objetivos e compromissos que caracteriza os professores e pode ser conferido nos materiais didáticos derivados do currículo, sempre preocupados em alargar os horizontes das ações de ensino e aprendizagem. Para justificar a preocupação constante com a ampliação das possibilidades de trabalho com a História, é suficiente lembrar as valiosas considerações que Eric Hobsbawm fez em *Sobre história* (2008, p. 85):

“O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico pode não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que ignorar um dos dois não irá muito longe”.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos

Os professores sabem que ensinar História, a começar pela necessidade de torná-la atraente para os estudantes, não é *missão* das mais fáceis, pois requer energia e – por que não dizer? – amor. Energia, aqui, não se confunde com autoritarismo, mas, sim, disposição para resistir às práticas monótonas e repetitivas que substituíram as antigas ladainhas entoadas pelos sacerdotes, do sempre lembrado ensino tradicional, por um igualmente prejudicial alheamento assentado na crença de que é possível levar a aprender sem o compromisso maior de *ensinar e orientar*. Quanto ao amor, em vez de um sentimento estranho às teorias pedagógicas, trata-se de uma postura indispensável à manutenção da dignidade do professor, já que para motivar os alunos é preciso gostar de ensinar, independentemente da disciplina considerada.

Exemplar, nesse sentido, é uma antiga e ainda hoje valiosa lição de Fernand Braudel, um dos principais historiadores do século XX, diretamente envolvido com a criação do curso de graduação em História da Universidade de São Paulo, na década de 1930. Para ele, que considerava o ensino como prioridade e até justificativa para os estudos históricos, quando se deseja conseguir bons resultados na “difícil arte de ensinar História”, deve-se começar pela simplicidade, mas não a “simplicidade que mutila a verdade, que denuncia o vácuo e que é um nome de empréstimo para a mediocridade, mas

a simplicidade que é clareza, luz de inteligência, e que torna a verdade acessível ao pensamento”. Para tanto, ao invés da complexidade abstrata de ideias e sistemas teóricos, deve-se oferecer ao estudante “o fabuloso espetáculo da História, misturando o ontem com o hoje. Em tudo isso, nenhuma preocupação com a lógica. Antes de tudo, o prazer da descoberta”.

Convém lembrar que a formação dos cidadãos ultrapassa as aulas de História e a própria escola, em seu conjunto, já que as bases dessa formação são constituídas nos ambientes sociais que os alunos frequentam, principalmente os familiares. Por isso, é necessário compartilhar essa realidade com a formação específica da disciplina, adequando seus conteúdos aos propósitos que devem animar o trabalho de todo educador, e não apenas do de História.

Desse modo, será possível auxiliar o educando a ter um entendimento mais adequado de sua realidade social a partir da transformação de suas experiências *vividas* em experiências *compreendidas*, e estender essa compreensão a outros contextos diferenciados, espacial e temporalmente, ou seja, ao campo específico da História.

Outro aspecto importante a se considerar no ensino de História consiste em reforçar no aluno a percepção de que o processo histórico não decorre apenas da ação dos *heróis*, aqueles grandes personagens que figuram no panteão da pátria e que têm, entre outras coisas, a

capacidade de produzir um sentimento de inferioridade nas *peças comuns*, ou seja, aquelas que encontramos em praticamente todos os espaços sociais. Desse modo, os alunos poderão reconhecer a importância da participação política para o exercício pleno da cidadania.

Mais ainda, tentando não exceder os limites que devem ter os documentos desta natureza, é importante lembrar que a “difícil arte de ensinar História” exige a superação da transmissão mecânica de conhecimentos memorizados de modo acrítico, como se fez durante muito tempo. Esta forma de ensino, enchendo a lousa (e a memória) de inócuas relações de capitães e donatários, gerações dinásticas ou sucessão de governantes, sempre alimentou o preconceito de quem quer pôr em dúvida a *utilidade* da disciplina. Este *antitradicionalismo*, por sua vez, gera muita confusão quando se entende que lousas vazias de conteúdo devem suceder os esquemas de saber inútil, fazendo com que os estudantes saiam da escola sem as habilidades básicas para o exercício da cidadania.

Assim, não se pode esquecer que a narrativa histórica depende dos acontecimentos e dos personagens para compor sua arquitetura textual e fazer sentido, o que não quer dizer que acontecimentos ou personagens, em si, sejam capazes de produzir qualquer forma de entendimento. Sobre isso, um exemplo pode ser esclarecedor: o ano de 1822. Independentemente de qualquer formação específica, devem ser raros os brasileiros que não

associem a data à Independência do Brasil. E as coisas ficam aí estagnadas, sobrevoando o mundo dos viventes, se o mesmo acontecimento não for considerado no interior do universo mais amplo do processo de desintegração do Sistema Colonial e da formação das nações latino-americanas. Feito isso, o “grito do Ipiranga” não será um ruído solitário e ganhará sentido mais amplo e esclarecedor, ultrapassando a duvidosa imagem celebrativa do fato até chegar à compreensão mais clara da trama histórica.

Todas essas questões animadas pela História-problema transformam-na em um saber que pode ser considerado “confuso” e, mesmo tomando em conta as sucessivas “crises” que só fazem renová-la, a importância e a força da disciplina parecem crescer sempre, como percebeu um dos mais importantes historiadores do século XX, Jacques Le Goff (2003):

“A ciência histórica conheceu, desde há meio século, um avanço prodigioso: renovação, enriquecimento das técnicas e dos métodos, dos horizontes e dos domínios. Mas, mantendo com as sociedades globais relações mais intensas que nunca, a história profissional e científica vive uma crise profunda. O saber da história é tanto mais confuso quanto mais o seu poder aumenta”.

A *confusão* a que se refere Jacques Le Goff aumenta em função da compreensão superficial de que os conteúdos devem ser trabalhados a partir de uma *transversalidade* nem sempre bem compreendida, graças

à qual o campo semântico da História seria enriquecido e fecundado pela contribuição de outras disciplinas, o que – no caso da escola – seria conseguido a partir do envolvimento dos professores de Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa, Sociologia, Arte etc. Entretanto, a superação do alinhamento artificial de vários docentes depende da transformação da própria cultura escolar, sempre considerando as condições intelectuais e materiais do trabalho dos professores, e não passará do plano das intenções se não existir o compromisso com a formação continuada e o entendimento dos fundamentos básicos das áreas do saber que se pretende integrar. Sem isso, as ações multidisciplinares levarão à diluição da História nos espaços de outras disciplinas, resultando em um somatório de conceitos e conteúdos emaranhados aleatoriamente, incapazes de fazer sentido para os estudantes.

Estão aí, também, muitas das causas da fragmentação que atinge a História na atualidade, pois, como afirma Burke (1992),

“[...] embora a expansão do universo do historiador e o diálogo com outras disciplinas, desde a geografia até a teoria literária, certamente devam ser bem-vindos, esses desenvolvimentos têm seu preço. A disciplina da História está atualmente mais fragmentada que nunca. Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas, os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos, e os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos

sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro. Teremos de suportar esta situação ou há uma esperança de síntese?”.

Embora essas questões sejam mais presentes no universo acadêmico, é importante considerá-las em suas relações com o ensino básico, pois ele é fortemente influenciado por elas.

Ora, para um dos fundadores da escola dos *Annales*, Marc Bloch, a boa História deveria servir aos sábios e às crianças. Assim, independentemente de seus objetos e níveis de profundidade e abrangência, desde que abordada adequadamente, a narrativa histórica deve envolver – por fascínio ou compromisso intelectual – os variados públicos a que se destina. No caso do ensino, importa considerar os dois aspectos: cativar os alunos e manter vivos os compromissos de ordem cultural, social e política que devem caracterizar a produção de conhecimentos na área da História. Esses aspectos impedem qualquer chance de neutralidade, pois *ensinar História* significa avaliar criticamente os valores que desenham a sociedade, sem transformar as aulas em espaço para exercícios dogmáticos de militância partidária ou de raciocínio limitado à oposição estreita e maniqueísta entre *bons e maus*.

Quem trabalha com História sabe – ou deveria saber – que seus julgamentos não produzem efeitos sobre os tempos passados.

Ainda assim, é claro que é importante denunciar a violência da conquista da América, da escravização de negros e índios, das fogueiras da Inquisição, das guerras e bombardeios, dos campos de extermínio nazistas. Mesmo que o estudo desses temas não devolva a vida e a dignidade usurpadas de milhões de pessoas ao longo dos séculos, é possível extrair aprendizados do trabalho com esses conteúdos, já que eles podem iluminar questões presentes na sociedade contemporânea.

No entanto, é recomendável cautela na hora de produzir conclusões e generalizações, pois elas podem levar o aluno a entender que todos os portugueses e espanhóis foram favoráveis às práticas de extermínio e genocídio, assim como todos os brancos admitiram a escravização dos negros, ou que a vontade de queimar mulheres como supostas bruxas ou desintegrar pessoas em bombardeios atômicos constituíam as bases da personalidade das autoridades da Igreja ou dos norte-americanos, em seu conjunto.

Além disso, cabe ao professor a delicada tarefa de esclarecer os temas trabalhados em sala de aula, inclusive considerando que mais do que *ensinar História*, sua função é orientar o aluno a *aprender História* – o que é muito diferente. Assim, partindo do momento presente, e valendo-se do valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, a sala de aula, sob comando do professor, pode se transformar em espaço privilegiado para se con-

ceber uma nova estética de mundo. Note-se que, ao se responsabilizar o professor pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário, que deve ser banido do ambiente escolar.

Cabe enfatizar a importância de que o professor não abra mão da responsabilidade de assegurar a aprendizagem dos alunos, pois, se o professor se ausentar nessa relação básica, os alunos sairão da escola sem alcançar os objetivos a que esta se propõe. É nessa hora que a importância dos compromissos do docente com sua formação aparecem em toda sua intensidade. Desses compromissos depende seu desempenho e a aprendizagem dos alunos, resultante das relações com os programas oficiais, com o livro e outros recursos didático-pedagógicos.

Foi, entre outros, com base nesses aspectos sumariamente apresentados que se elaborou o currículo de História, do qual derivaram os materiais de ensino destinados a docentes e alunos da rede pública estadual de educação de São Paulo, produzidos a partir de alguns compromissos e objetivos básicos.

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura,

reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca de conhecimento.

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto

É importante registrar, ainda, que a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno não pressupõe o abandono do livro didático. Ao contrário, propõe-se uma ampliação das possibilidades de seu uso, tanto em sala quanto em atividades extraclasse. Aliás, no que se refere às atividades sugeridas aos alunos, foram enfatizadas ações de estudo e pesquisa desenvolvidas para além dos muros da escola, pelo entendimento de que as tradicionais “lições de casa”, acrescentadas dos atuais recursos oferecidos pelas tecnologias de comunicação e informação, ainda mantêm suas qualidades potenciais.

Todas essas preocupações visam a valorizar a História no universo escolar, tentando fazer com que os estudantes sejam envolvidos em práticas de ensino motivadoras – base indispensável para qualquer desenvolvimento intelectual –, o que incide diretamente no ensino de História.

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades

A organização dos conteúdos escolares está sinteticamente apontada em tópicos disciplinares e objetivos formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Pedagogia da História*. *Revista de História*, v. XI, n. 23, São Paulo: USP, 1955.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

_____. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2. São Paulo, jul./dez. 1999.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

DJAÏT, H. *As fontes escritas anteriores ao século XV*. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, v. I. São Paulo/Paris: Ática/Unesco, 1982.

FAGE, J. D. *A evolução da historiografia africana*. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, v. I. São Paulo/Paris: Ática/Unesco, 1982.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Presença, 1985.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. *A história dos dominados em todo o mundo*. São Paulo: Ibas, 1983.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Marcos César de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo A.; SILVA, Glaydson José da. *Teoria da História*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

HERNANDEZ, Leila Leite. *África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HEYWOOD, Linda M. (Org.). *Díspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções: Europa (1789-1848)*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *A era do capital: 1848-1875*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *A era dos impérios: 1875-1914*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Sobre história*. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. História. *Enciclopédia Einaudi*, 1. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

_____. *História e memória*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003. (Capítulos indicados: “Memória”; “Documento/monumento”; “História”; “Passado/presente”).

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU ESTEVES, M. de; SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, Marina de Melo. *África e o Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Quadro de conteúdos e habilidades de História

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
	<p style="text-align: center;">Conteúdos</p> <p>Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história</p> <p>As linguagens das fontes históricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas <p>A vida na Pré-história e a escrita</p> <p>Os suportes e os instrumentos da escrita</p>
	<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender fenômenos de natureza histórica • Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade • Reconhecer as diferentes formas histórico-sociais de marcação do tempo • Compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada • Identificar a existência das diferentes linguagens das fontes históricas • Reconhecer a importância da escrita, identificando seus diferentes suportes ao longo da história • Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico • Desenvolver o espírito investigativo e a autonomia ao buscar dados e informações
1º bimestre	

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Civilizações do Oriente Próximo

- O Egito Antigo e a Mesopotâmia

África, o “berço da humanidade”

Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas

Habilidades**2º bimestre**

- Reconhecer a importância do trabalho humano, a partir de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico-sociais
- Reconhecer a importância do trabalho escravo para as sociedades antigas
- Identificar a importância dos recursos naturais para a organização do espaço histórico-geográfico
- Estabelecer relações entre a ação humana e as transformações do espaço natural
- Identificar os principais traços da organização política da sociedade, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização
- Identificar nos códigos legais a presença e a preservação das desigualdades que caracterizam as sociedades ao longo da história
- Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos
- Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico
- Identificar as características e os conceitos relacionados às várias temporalidades históricas
- Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais
- Reconhecer a importância das manifestações do pensamento para identificar os modos de vida das sociedades ao longo da história
- Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição
- Identificar as principais contribuições das culturas antigas – em seus múltiplos aspectos – para a conformação das sociedades contemporâneas

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

A vida na Grécia Antiga

- Sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, *pólis*, democracia e cidadania

A vida na Roma Antiga

- Vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravidão, militarismo e direito

Habilidades

3º bimestre

- Estabelecer relações entre pontos de vista diversos sobre determinada questão histórica, visando à elaboração de argumentação consistente
- Analisar textos históricos a partir das estratégias de estudo dirigido à leitura
- Compreender a historicidade dos conceitos históricos a partir do estudo das sociedades antigas
- Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Compreender a importância da cidade para o estabelecimento e a organização das instituições sociais ao longo da história
- Compreender os processos históricos e sociais de formação das instituições políticas e sociais
- Reconhecer a importância da preservação da memória para o conhecimento da história da humanidade

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

O fim do Império Romano

- As migrações bárbaras e o cristianismo

As civilizações do Islã (sociedade e cultura)

- A expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica

Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval

Habilidades**4º bimestre**

- Reconhecer as características históricas dos fluxos populacionais
- Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial
- Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais
- Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades
- Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais
- Reconhecer os elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade
- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais
- Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Identificar, a partir de mapas e documentos iconográficos, as principais características das formações sociais

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

O Feudalismo

- Relações sociais, econômicas, políticas e religiosas

As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais

Renascimento Comercial e Urbano

Renascimento Cultural e Científico

Habilidades

- Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia
- Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais
- Reconhecer a importância das fontes iconográficas para a construção do conhecimento histórico
- Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais no cotidiano
- Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial
- Estabelecer relações entre os principais elementos que caracterizam o processo de formação das instituições políticas e sociais ao longo da história, aplicando conceitos de permanência e ruptura
- Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e o conhecimento da história
- Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição
- Identificar os principais fundamentos religiosos e sociais das Cruzadas medievais
- Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural
- Reconhecer, a partir de diferentes referências, a importância da cultura material como fonte histórica

1º bimestre

1º bimestre

- Analisar a importância da Cidade para o estabelecimento e a organização das instituições sociais ao longo da história
- Identificar os principais fatores que possibilitaram o crescimento urbano na Europa Ocidental a partir da Baixa Idade Média
- Estabelecer relações entre dados e informações contidos em documentos de variada natureza
- Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Reconhecer a importância das manifestações artísticas e literárias para o conhecimento histórico
- Identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina)
- Estabelecer relações entre a invenção da imprensa na Europa ocidental e a circulação e o desenvolvimento do conhecimento em suas variadas formas

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França)

Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas

Reforma e Contrarreforma

Expansão marítima nos séculos XV e XVI

Habilidades**2º bimestre**

- Identificar os principais resultados culturais da longa permanência dos árabes na Península Ibérica
- Estabelecer relações entre o processo de reconquista da Península Ibérica e a formação de Portugal
- Reconhecer os principais elementos formadores das teorias absolutistas
- Estabelecer relações entre o absolutismo e a teoria de direito divino dos reis
- Identificar os principais fatores que levaram ao enfraquecimento do poder da Igreja Católica no início dos Tempos Modernos
- Identificar os principais fundamentos das transformações religiosas ocorridas na Europa no final da Idade Média (Reforma e Contrarreforma)
- Reconhecer as principais características da Reforma Protestante
- Reconhecer as principais características da Contrarreforma Católica
- Identificar as principais características do Iluminismo, relacionando-o às questões do poder real
- Identificar as principais características das monarquias absolutistas instaladas na Europa no final da Idade Média
- Identificar os principais objetivos e características do processo europeu de expansão e conquista a partir dos séculos XV-XVI

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

As sociedades maia, asteca e inca
Conquista espanhola na América
Sociedades indígenas no território brasileiro
O encontro dos portugueses com os povos indígenas

Habilidades**3º bimestre**

- Identificar, a partir de mapas e documentos escritos e iconográficos, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas)
- Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural
- Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações
- Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história
- Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico
- Relacionar a ocupação do território brasileiro ao longo da história à transformação e/ou destruição das sociedades indígenas
- Identificar as principais características e consequências das relações ampliadas ou estabelecidas entre os europeus e os povos de outros continentes, como África, Ásia e América

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil

Ocupação holandesa no Brasil

Mineração e vida urbana

Crise do Sistema Colonial

Habilidades

- Reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos
- Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas
- Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas responsáveis pela formação e ocupação territorial
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos
- Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural
- Identificar as principais revoltas e rebeliões do período regencial, suas características, objetivos e resultados
- Identificar os principais fatores que levaram à crise do Sistema Colonial no Brasil
- Analisar os processos sócio-históricos de formação das instituições políticas e sociais

4º bimestre

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

O Iluminismo

A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América (EUA)

A colonização espanhola e a independência da América espanhola

A Revolução Industrial inglesa

Habilidades**1º bimestre**

- Identificar as principais características do pensamento iluminista e os valores por ele defendidos
- Identificar os principais campos da atividade humana influenciados pelo Iluminismo
- Reconhecer as principais influências do pensamento iluminista na organização política da sociedade ocidental
- Relacionar a ruptura dos EUA com a metrópole à crise do Antigo Regime
- Identificar o papel de cada grupo social no processo de independência dos EUA
- Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos EUA
- Identificar as influências do pensamento iluminista nos textos declaratórios da independência dos EUA
- Identificar os principais fatos e acontecimentos que podem estabelecer um encadeamento cronológico relativo ao processo de independência dos EUA
- Reconhecer os motivos que levaram os EUA a conquistar sua emancipação política
- Reconhecer, no processo de independência dos EUA, a convivência entre o ideal de liberdade política e a manutenção da escravidão
- Identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus
- Identificar as principais formas de resistência das populações ameríndias às relações de exploração de trabalho introduzidas pelos espanhóis
- Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças

1º bimestre

- Reconhecer a importância de analisar textos de época para melhor compreensão de temas e conteúdos históricos
- Identificar o sentido do direito de *encomienda* no processo de colonização espanhola, relacionando-o à catequese dos indígenas
- Identificar o sentido dos *repartimientos* nas colônias espanholas da América
- Reconhecer as principais características dos processos de independência das colônias europeias na América
- Estabelecer relações entre a Revolução Industrial e o processo de urbanização e crescimento demográfico
- Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Estabelecer relações entre o uso de máquinas e o controle do tempo do trabalhador industrial
- Reconhecer a importância da divisão do trabalho para o processo de Revolução Industrial
- Identificar o significado e as consequências da divisão do trabalho para o trabalhador industrial
- Estabelecer relações entre a exploração do trabalho infantil à época da Revolução Industrial e nas sociedades contemporâneas, inclusive no Brasil
- Identificar, a partir do estudo sobre o trabalho infantil e o da mulher, as permanências na dinâmica do processo histórico

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Revolução Francesa e expansão napoleônica

A família real no Brasil

A independência do Brasil

Primeiro Reinado no Brasil

Habilidades**2º bimestre**

- Identificar os principais valores propugnados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelecendo relações entre sua formulação e o contexto histórico em que foi produzida
- Identificar as principais influências da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nas formas características das sociedades contemporâneas
- Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)
- Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos
- Identificar, na sociedade contemporânea, práticas e situações de desrespeito aos direitos humanos
- Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e a expansão napoleônica
- Identificar, no Código Civil Napoleônico, de 1804, as principais ideias burguesas e liberais que inspiraram a Revolução Francesa (por exemplo, a igualdade jurídica entre as pessoas e a proteção do direito à propriedade privada)
- Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à invenção da fotografia
- Reconhecer, pelo estudo de obras de arte, a importância da presença dos viajantes estrangeiros para a “redescoberta do Brasil”
- Estabelecer relações entre a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, a expansão napoleônica e o bloqueio continental

2º bimestre

- Reconhecer a importância dos interesses dos ingleses para a transferência da Corte portuguesa para o Brasil
- Estabelecer relações entre as principais decorrências da transferência da Corte portuguesa para o Brasil (abertura dos portos brasileiros às Nações Amigas; Tratado de Comércio e Navegação; Tratado de Paz, Aliança e Amizade; Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves) e o processo de independência política do Brasil
- Identificar as principais características dos regimes políticos denominados Monarquia e República
- Reconhecer a independência do Brasil como um processo que resultou no estabelecimento de um Estado adequado aos interesses da elite agrária e escravista
- Estabelecer relações passado–presente no estudo das permanências e rupturas que caracterizam a dinâmica do processo histórico
- Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania plena

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Período Regencial no Brasil

Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX

- As ideias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores

O liberalismo e o nacionalismo

A expansão territorial dos EUA no século XIX

Segundo Reinado no Brasil

- Política interna

Habilidades**3º bimestre**

- Identificar as principais revoltas e rebeliões do Período Regencial, suas características, seus objetivos e seus resultados
- Reconhecer a importância de considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural nas análises de fatos e processos histórico-sociais
- Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado das lutas coletivas
- Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e trabalho ao longo da história
- Identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade
- Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais
- Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial
- Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pelos movimentos populacionais
- Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico e cultural
- Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens
- Analisar o processo histórico de formação das instituições políticas brasileiras

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Economia cafeeira

Escravidão e abolicionismo

- Formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão

Industrialização, urbanização e imigração

- As transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil

Proclamação da República

Habilidades

- Compreender a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos
- Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus
- Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização
- Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais
- Analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira
- Analisar historicamente as principais características e dinâmicas dos fluxos populacionais ocorridos no Brasil
- Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos de natureza variada
- Identificar as características fundamentais de fontes históricas de natureza variada
- Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico

4º bimestre

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX
Primeira Guerra Mundial (1914-1918)
Revolução Russa e stalinismo
A República no Brasil

Habilidades

1º bimestre

- Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial
- Reconhecer a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o conjunto das potências capitalistas e o mundo dos países pobres
- Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta
- Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados
- Estabelecer relações entre a expansão imperialista durante o século XIX e a necessidade de novos mercados consumidores para as potências industrializadas comercializarem sua produção industrial
- Estabelecer relações entre o combate ao tráfico de escravos e os interesses das potências europeias na manutenção da mão de obra africana naquele continente
- Estabelecer relações entre os avanços tecnológicos da indústria bélica às perdas humanas ocorridas na Primeira Guerra Mundial
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Relacionar as condições de vida dos trabalhadores aos movimentos sociais por eles desenvolvidos
- Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais
- Reconhecer que as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte da construção das instituições políticas, sociais e econômicas

1º bimestre

- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural às análises de fatos e processos histórico-sociais
- Reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais
- Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades
- Identificar e caracterizar os principais movimentos de contestação ao Império e sua influência na proclamação da República no Brasil
- Reconhecer as principais características dos regimes Monárquico e Republicano no Brasil
- Reconhecer as principais características dos vários períodos da República no Brasil

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Nazifascismo
Crise de 1929
Segunda Guerra Mundial
O Período Vargas

Habilidades**2º bimestre**

- Reconhecer o papel da propaganda de massa nas sociedades históricas
- Valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais
- Reconhecer o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social
- Reconhecer a liberdade de práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais como um direito básico da cidadania
- Reconhecer a importância dos documentos visuais para a construção do conhecimento histórico
- Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens
- Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado das lutas coletivas

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência

Guerra Fria

- Contextualização e consequências para o Brasil

Populismo e ditadura militar no Brasil

Habilidades

3º bimestre

- Reconhecer os principais movimentos nacionalistas na África e na Ásia envolvidos nas lutas pela independência
- Identificar os principais valores de defesa ao direito de autodeterminação dos povos
- Estabelecer relações entre a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização da África e da Ásia
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria
- Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina
- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Analisar o processo histórico de formação das instituições políticas brasileiras
- Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República
- Identificar as principais características dos governos populistas no Brasil
- Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos**

Redemocratização no Brasil

Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial

- Movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970

Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Habilidades

4º bimestre

- Identificar os principais movimentos de resistência aos governos militares, até a deflagração da campanha das “Diretas Já”
- Estabelecer relações entre a supressão da censura à imprensa e o processo de redemocratização do Brasil
- Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas políticos e econômicos ao longo da história
- Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens
- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Reconhecer a importância dos mapas para o estudo da história
- Identificar a influência da cultura norte-americana nos hábitos culturais da sociedade brasileira atual
- Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos de natureza variada
- Reconhecer os principais elementos que definem os conceitos de Nova Ordem Mundial e globalização
- Identificar as principais tecnologias que caracterizam a vida cotidiana na sociedade contemporânea

1ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Pré-história

- A Pré-história sul-americana, brasileira e regional

O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades

- Egito e Mesopotâmia
- Hebreus, fenícios e persas

Habilidades

1º bimestre

- Analisar processos histórico-sociais aplicando conhecimentos de várias áreas do saber
- Identificar características e conceitos relacionados às várias temporalidades históricas
- Reconhecer a diversidade dos processos históricos e das experiências humanas
- Reconhecer a importância de submeter à crítica o conceito de Pré-história, com base na crítica ao viés eurocêntrico e à delimitação pela ausência da escrita
- Reconhecer a importância da escrita para o desenvolvimento histórico da humanidade, identificando seus diferentes suportes
- Identificar as diferentes linguagens das fontes históricas, para a compreensão de fenômenos histórico-sociais
- Reconhecer o papel dos diferentes meios de comunicação na construção do conhecimento histórico
- Estabelecer relações espaciais e temporais, relativas ao surgimento da humanidade e ao povoamento de diferentes espaços geográficos
- Analisar os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades ao longo da história
- Comparar diferentes explicações para fatos e processos histórico-sociais
- Relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades
- Identificar as principais características do processo histórico de constituição da Cidade, analisando sua importância e significados ao longo do tempo
- Identificar as diversidades geocronológicas das produções culturais

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Civilização grega

- A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense
- Os excluídos do regime democrático

Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo

O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente

Habilidades

- Analisar os processos de formação histórica das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-os às práticas dos diferentes grupos e agentes sociais
- Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização
- Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e culturais
- Identificar, a partir de mapas, fenômenos e fatos histórico-sociais, considerando suas dimensões temporais e espaciais
- Confrontar formas de interações culturais, sociais e econômicas em diferentes contextos históricos
- Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e as civilizações ao longo da história
- Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades
- Analisar as práticas e o pensamento democrático grego
- Identificar a historicidade das interpretações históricas

2º bimestre

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

A civilização romana e as migrações bárbaras

Império Bizantino e o mundo árabe

Os Francos e o Império de Carlos Magno

Sociedade Feudal

- Características sociais, econômicas, políticas e culturais

Habilidades

- Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais
- Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais, relacionando-os às transformações do contexto histórico
- Reconhecer fenômenos e fatos histórico-sociais a partir da análise comparada de mapas, considerando suas dimensões temporais e espaciais
- Identificar as principais características do processo histórico de constituição, transformação e uso dos espaços urbanos
- Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados
- Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial
- Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais
- Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades
- Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais
- Desenvolver a compreensão dos elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade
- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais

3º bimestre

3º bimestre

- Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia
- Identificar as características do Império Bizantino e do mundo árabe na Idade Média
- Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais
- Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais nos ambientes cotidianos

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais

Expansão europeia nos séculos XV e XVI

- Características econômicas, políticas, culturais e religiosas

Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV

A vida na América antes da conquista europeia

- As sociedades maia, inca e asteca

Habilidades

- Interpretar processos de transformação histórica, a partir da construção e aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento
- Analisar as formas de circulação da cultura em diferentes momentos da história
- Analisar processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos
- Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades
- Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais
- Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos das relações de poder
- Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI
- Identificar, a partir de documentos de variada espécie, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas)
- Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural
- Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações
- Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história
- Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico

4º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Renascimento

Reforma e Contrarreforma

Formação dos Estados Absolutistas Europeus

Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América

Habilidades**1º bimestre**

- Associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos de sua constituição
- Valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-os em suas manifestações e representações em diferentes sociedades
- Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados
- Correlacionar textos analíticos e interpretativos sobre diferentes processos histórico-sociais
- Identificar as principais características dos modelos de representação cartográfica e artística do mundo
- Identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina)
- Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades
- Analisar os significados históricos das relações de poder entre as nações, confrontando formas de interação cultural, social e econômica, em contextos históricos específicos
- Identificar as principais características do encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, da África e da América
- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais
- Reconhecer que a liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental
- Identificar nas manifestações atuais de religião e religiosidade os processos históricos de sua constituição
- Relacionar as manifestações do pensamento e da criação artístico-literária aos seus contextos históricos específicos

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Sistemas coloniais europeus

- A América Colonial

Revolução Inglesa

Iluminismo

Independência dos Estados Unidos da América

Habilidades

2º bimestre

- Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seus contextos histórico e geográfico
- Comparar diferentes processos de produção e analisar suas implicações histórico-sociais
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos
- Associar as manifestações do ideário político contemporâneo às influências históricas
- Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, de forma a favorecer a atuação consciente e o comportamento ético do indivíduo na sociedade
- Identificar os significados das relações de poder na sociedade
- Estabelecer relações entre as instituições políticas e a organização econômica das sociedades
- Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças
- Estabelecer relações entre as manifestações do pensamento e da criação artístico-literária aos seus contextos históricos específicos
- Reconhecer a importância das manifestações do pensamento para identificar os modos de vida das sociedades ao longo da história
- Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição
- Reconhecer a importância de utilizar criticamente as fontes e informações históricas, independentemente de sua natureza
- Analisar os processos de formação das instituições políticas, econômicas e sociais como resultado da atuação dos diferentes grupos e atores sociais ao longo da história
- Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

- Revolução Francesa e Império Napoleônico
- Processos de independência e formação territorial na América Latina
- A Revolução Industrial inglesa
- A luta por direitos sociais no século XIX
- Socialismo, comunismo e anarquismo

Habilidades

3º bimestre

- Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)
- Relacionar os princípios iluministas à ocorrência da Revolução Francesa
- Identificar os principais valores propugnados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelecendo relações entre sua formulação e o contexto histórico em que foi produzida
- Identificar as principais influências da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nas formas características das sociedades contemporâneas
- Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos
- Ordenar os eventos históricos que caracterizam o processo da Revolução Francesa, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e sociais
- Problematicar conceitos como direito, igualdade e liberdade no contexto da Revolução Francesa
- Analisar as mudanças ocorridas na França em função do processo revolucionário, com destaque para as mudanças ocorridas na lógica social
- Identificar, no Código Civil Napoleônico, de 1804, as principais ideias burguesas e liberais que inspiraram a Revolução Francesa (por exemplo, a igualdade jurídica entre as pessoas e a proteção do direito à propriedade privada)
- Reconhecer o conceito de imperialismo com base na caracterização da expansão napoleônica

3º bimestre

- Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e o processo de expansão napoleônica, analisando as consequências políticas para os povos da Europa
- Identificar os principais conceitos e influências do ideário dos movimentos revolucionários europeus dos séculos XVII e XVIII para a identificação das posições político-partidárias da atualidade
- Localizar historicamente as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes contextos históricos
- Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização
- Reconhecer as principais características dos processos de independência das colônias europeias na América
- Reconhecer a importância da divisão do trabalho para o processo de Revolução Industrial
- Identificar o significado e as consequências da divisão do trabalho para o trabalhador industrial
- Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado de lutas coletivas
- Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e trabalho ao longo da história
- Identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade
- Identificar, a partir de análise cartográfica comparada, o processo de formação territorial das sociedades contemporâneas
- Analisar historicamente as principais características e dinâmicas dos fluxos populacionais

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Estados Unidos da América no século XIX

- Expansão para o oeste e guerra civil

Segundo Reinado no Brasil

- Abolição da escravidão e imigração europeia para o Brasil

O imaginário republicano

Habilidades**4º bimestre**

- Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico
- Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos Estados Unidos da América
- Compreender as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado de lutas coletivas
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos
- Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus
- Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais
- Analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Imperialismos, Gobineau e o racismo
Primeira Guerra Mundial
Revolução Russa
Nazismo e racismo

Habilidades**1º bimestre**

- Analisar criticamente as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta (sistemas modernos de colonização, imperialismo, conflitos atuais)
- Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos histórico-sociais
- Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura
- Interpretar realidades histórico-sociais a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais
- Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas e sociais
- Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural
- Estabelecer relações entre a mecanização das guerras, a desumanização do inimigo e o papel da pesquisa científica para elevar a eficácia destruidora das guerras tecnológicas
- Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados
- Comparar as novas tecnologias e as modificações nas relações da vida social e no mundo do trabalho
- Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias de produção industrial em diferentes contextos sociais
- Identificar as principais características dos regimes totalitários
- Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza
- Reconhecer o papel da propaganda de massa nas sociedades históricas
- Reconhecer a importância de aplicar os conteúdos aprendidos na escola a intervenções solidárias na realidade, com o objetivo de garantir o respeito aos valores humanos

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais

A Guerra Civil Espanhola

Segunda Guerra Mundial

O Período Vargas

- Olga Benário e Luís Carlos Prestes

Habilidades

- Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e à saúde de populações humanas, por meio de diferentes indicadores
- Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens
- Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço
- Analisar os efeitos da globalização da economia e os processos de interdependência entre as economias nacionais acentuados por esse processo
- Analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais
- Identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira
- Investigar criticamente o significado dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira
- Estabelecer relações entre as obras de arte e o contexto histórico de sua elaboração

2º bimestre

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria

Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960

- Revolução Cubana
- Movimento operário no Brasil

Golpes militares no Brasil e na América Latina

- Tortura e direitos humanos

Habilidades**3º bimestre**

- Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria
- Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina
- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Analisar o processo histórico da formação das instituições políticas brasileiras
- Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República
- Reconhecer as principais características dos governos populistas no Brasil
- Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição
- Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas político-econômicos ao longo da história
- Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970

O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira

- O Movimento das “Diretas Já”
- A questão agrária na Nova República

O neoliberalismo no Brasil

Habilidades

- Identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade
- Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais
- Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço
- Identificar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional
- Caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos
- Analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados
- Identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia em diversos momentos históricos
- Estabelecer relações entre consumismo e alienação e entre consumismo e negação da solidariedade
- Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural
- Avaliar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pelas sociedades contemporâneas

4º bimestre

4º bimestre

- Analisar o significado histórico das instituições sociais, considerando as relações de poder, a partir de situação dada
- Discutir situações em que os direitos do cidadão foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais
- Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania
- Compreender os processos de formação e transformação das instituições político-sociais como resultado de lutas coletivas
- Identificar as principais características e a intensidade dos movimentos sociais do Brasil no século XX
- Estabelecer relações entre a conjuntura econômica do Brasil no século XX e os movimentos sociais ocorridos no período
- Comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de ordem econômico-social
- Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações
- Identificar, a partir de documentos de natureza diversa, o processo de globalização da economia e seus principais efeitos sobre a sociedade brasileira
- Estabelecer relações entre os processos históricos de formação das instituições nacionais e a organização política e econômica das sociedades contemporâneas

Currículo de Geografia

Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio

O ensino de Geografia: breve histórico

Nos últimos vinte anos, o ensino de Geografia sofreu transformações significativas. Em parte, esse processo de renovação partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo. No Brasil, essas críticas, provenientes de segmentos da sociedade engajados no processo de redemocratização do País, fundamentaram-se na necessidade de se estabelecer a dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos.

Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnico-pedagógicos de alguns Estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996.

Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro avançando-se

para uma visão da Geografia como ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais. Da mesma forma, essa nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas.

Na década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reforçando a tendência da crítica ao ensino conteudista, propondo, em seu lugar, o ensino por competências. Entretanto, em momento algum o currículo por competências pode prescindir de conteúdos estruturadores. As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representadas em diferentes escalas geográficas e no cotidiano do aluno. Como salienta Maria do Céu Roldão (2003, p. 20), é possível associar o conceito de competência, definido por

Philippe Perrenoud como um saber em uso, ao seu oposto, apresentado por Guy Le Boterf, ou seja, um saber *inerte*. Muitas vezes os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar transformam-se em saberes inertes, pois se não forem utilizados culturalmente – como considerou Lévi-Strauss, ao criar a expressão *utensílios do pensamento* – não serão transformados em competências.

Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência nesse debate, destacam-se as do professor Milton Santos, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos. Para esse autor, a “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do ser humano e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos. Essa nova dimensão de espaço influenciou os modos de agir e pensar da humanidade como um todo. Se, por um lado, provocou mudanças nas relações pessoais, socioculturais e nas formas de produzir e trabalhar, por outro, foi responsável pela acentuação das desigualdades entre povos e nações. Como afirmou Milton Santos, o território pode ser visto como recurso ou como abrigo. Portanto, cabe a cada um de nós reconhecer e saber fazer reconhecer a diferença entre um e outro. Nesse contexto, compete ao professor de Geografia ensinar os alunos a se posicionar de forma autônoma frente a essas diferenças.

Fundamentos para o ensino de Geografia

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela –, em especial a partir do advento da comunicação *online*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente.

O filósofo Edgar Morin (2001), em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, argumenta que o impacto da planetarização faz com que cada parte do mundo influencie o todo que o compõe, da mesma forma como o todo está cada vez mais presente em cada uma das partes. Na era planetária, tal situação não se manifesta somente entre países e nações, mas influencia de forma decisiva cada indivíduo, que recebe e consome informações e substâncias oriundas de todo o planeta, sendo, portanto, influenciado por elas.

O encurtamento das distâncias, associado à expansão das redes de comunicação e transporte, tanto de mercadorias quanto de pessoas e informações, assim como as alterações promovidas no mundo do trabalho pelo advento cada vez mais acelerado de novas tecnologias, permitem, a todo momento, vislumbrar um leque de interações capazes de romper com as barreiras culturais, aproximando lugares e mundos diferentes. Como afirma o sociólogo Anthony Giddens (2000), “quando a imagem de Nelson

Mandela pode ser mais familiar para nós que o rosto de nosso vizinho de porta, alguma coisa mudou na natureza da experiência cotidiana”.

Enfim, esta nova dimensão de espaço – o virtual –, que, de acordo com David Harvey (1996, p. 219), imprime uma compressão do tempo-espaço de forma tão radical, influenciando inclusive a maneira como representamos o mundo para nós mesmos, deve ser prioridade para o ensino da Geografia do século XXI.

Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio

A “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação, responsáveis pelo surgimento dessa nova concepção de espaço, e que representa de forma contundente uma das grandes revoluções do nosso tempo, de forma contraditória, não atinge a todos igualmente. Se, por um lado, provoca mudanças nas relações pessoais, socioculturais e nas formas de produzir e trabalhar, por outro, tem sido responsável pela acentuação das desigualdades entre povos e nações. Como enfatizou Tabo M’Beki, ex-presidente da África do Sul, ainda existem mais linhas telefônicas na ilha de Manhattan do que em toda a África, ao sul do Saara.

Nesse sentido, os anseios por uma sociedade igualitária e justa, e principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças, torna-se mais distante. Portanto, é fundamen-

tal incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos. Como afirma o escritor moçambicano Mia Couto (2004), há alguns anos, a fronteira entre os ditos civilizados e os denominados “povos indígenas” era a sua integração à cultura europeia, enquanto a nova fronteira que se configura poderá ser entre “digitalizados” e “indigitalizados”. Nesse contexto, uma nova proposta de cidadania deve ser colocada em curso, para que se promova a igualdade de direitos e a justiça social.

Os PCN levaram em consideração essas transformações, valorizando o modo como o jovem estudante apreende o mundo em que vive e introduzindo novos temas no currículo da disciplina. O encurtamento das distâncias, associado à expansão das redes de comunicação e transporte, assim como as alterações promovidas nas relações de trabalho, foram transformados em conteúdos curriculares.

Essa alteração de enfoque implica propostas educacionais que considerem a interação entre os conteúdos específicos da Geografia e os de outras ciências, possibilitando ao estudante, por intermédio da mediação realizada pelo professor, ampliar sua visão de mundo, por meio de um conhecimento autônomo, abrangente e responsável.

Torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural,

pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem-estar das populações, as questões de saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outros.

Essas questões, presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que muitas vezes é ator principal de seu tempo e, em outras, coadjuvante e observador crítico das ocorrências do planeta.

Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais.

Sobre a organização dos conteúdos básicos

O objeto central do ensino de Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geo-

gráfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais.

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio.

O conceito de escala geográfica expressa as diferentes dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, passível de ser abordado a partir de recortes como o lugar, a região, o território nacional ou o mundo. No entanto, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar. Os conceitos estruturadores devem considerar as seguintes dimensões:

- **Território:** este termo originalmente foi formulado pela Biologia no século XVIII, compreendendo a área delimitada por uma

espécie, na qual são desempenhadas as suas funções vitais. Incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos ao se configurar como o espaço físico no qual o Estado se concretiza. Porém, ao se compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada. Ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade das relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Dessa forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder.

- **Paisagem:** distinto do senso comum, este conceito tem um caráter específico para a Geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (Santos, 1996), ou seja, corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando.

As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói.

- **Lugar:** o conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também se distingue do senso comum. Para a Geografia, o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos, pois pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores, e são esses valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão uma identidade única.
- **Educação cartográfica:** a alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania. Como afirma Yves Lacoste (2009), “cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”. Portanto, uma educação que objetive a formação do cidadão consciente e autônomo deve incorporar no currículo os fundamentos da alfabetização cartográfica.

Dessa forma, a aprendizagem da Geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade, deve considerar os seguintes objetivos:

- Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia.
- Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico.
- Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas.
- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
- Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem.
- Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território.
- Reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo.
- Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e à diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos

Esta proposta de ensino da Geografia está comprometida, inicialmente, com a supe-

ração da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas. Ao contrário, é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. Enfatiza-se, portanto, o papel fundamental do professor como o mediador de um ensino-aprendizagem destinado a formar cidadãos capacitados a decifrar a sociedade por meio de sua dimensão espacial.

Essa concepção de ensino da Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre uma base física. Para tanto, no processo de construção do conhecimento, é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos tradicionais, como os livros didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo.

Ao estudar a constituição das paisagens e a relação entre o local e o global na pro-

dução do espaço, o professor deve considerar o processo de distribuição e apropriação dos recursos na Terra, o que ocorre a partir da mediação das redes. Mais ainda, é importante desenvolver nos alunos, por meio de exemplos, a percepção de que **recursos** são todas as possibilidades, materiais e imateriais, de ação oferecida à sociedade e que correspondem a coisas naturais ou artificiais, relações compulsórias ou espontâneas, ideias, sentimentos, valores, pois é a partir desse conjunto de fatores que os seres humanos modificam a si mesmos e o seu entorno.

Mais ainda, é importante lembrar que, embora o espaço se articule em uma totalidade global, o mundo se expressa desigualmente nos territórios nacionais, nas regiões e nos lugares. Por isso, a importância dos conceitos que formam o saber geográfico depende de sua mobilização no desvendamento da dimensão espacial dos arranjos econômicos, das estratégias políticas e das identidades culturais.

No que se refere às relações de trabalho, por exemplo, compete ao professor de Geografia enfatizar que delas depende a distribuição das atividades que determinam a própria utilização dos recursos e a consequente apropriação da riqueza social, o que põe na base dos problemas dessa nova Geografia a divisão social do trabalho, pois é nela que se concentram as forças de transformação ininterrupta dos lugares em que os seres humanos produzem suas formas de existência. Isso diz respeito diretamente aos estudantes em

sua vivência cotidiana, já que, como afirma Milton Santos (1996), é na escala do **lugar** que os seres humanos, individual e coletivamente, experimentam, na condição de atores e testemunhas, o desenrolar simultâneo de várias divisões do trabalho, transformadas a cada momento, no tempo e no espaço. Assim, em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, sem que ocorra a exclusão absoluta das características das divisões de trabalho anteriores, o que também dá a cada lugar a sua singularidade e faz com que cada forma de divisão do trabalho crie um tempo próprio, diferente do tempo anterior.

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto

A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, deve também priorizar o estudo dos processos naturais e suas interações com a evolução da vida e com a produção do espaço geográfico. O estudo das relações espaço-temporais pretéritas e atuais do planeta deve levar o aluno a identificar, reconhecer, caracterizar, interpretar e fazer prognósticos sobre fatos e eventos relativos ao sistema terrestre e suas interações com as sociedades na produção do espaço geográfico em diferentes escalas. Desse modo, superando o senso comum, é possível interpretar – à luz do conhecimento geográfico – a crise ambiental, inclusive estabelecendo relações de causa e efeito da intervenção humana nos ciclos da natureza, fluxos de energia e no manejo de recursos naturais.

Para isso, é necessário adotar algumas estratégias que comecem pela adequação dos recursos psicopedagógicos às diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, desenvolvendo nas séries/anos iniciais, principalmente, o letramento geográfico para, nas finais, aprofundar a interpretação e a análise crítica da realidade. Isso também depende da ampliação dos recursos oferecidos pelos livros didáticos e paradidáticos, aplicando os instrumentos conceituais geográficos na interpretação de textos jornalísticos, documentos de natureza variada, obras literárias e outras manifestações artístico-culturais, como pinturas, esculturas, músicas, danças e projetos arquitetônicos. Quanto à sempre lembrada importância dos diferentes meios de comunicação e expressão, com destaque para a internet – indispensável para a circulação de informações no mundo contemporâneo – é importante orientar os alunos para a necessidade de que seus conteúdos sejam submetidos à crítica constante e não sejam aceitos como versão única e verdadeira dos fenômenos apresentados.

Para que esses compromissos ultrapassem a dimensão dos discursos de intenção, é imprescindível que o professor esteja comprometido com o aprimoramento constante de sua formação, sempre amparada pelo arcabouço conceitual da Geografia, inclusive para preservar e consolidar a necessária autonomia docente.

Mais ainda, é preciso assentar as ações de ensino-aprendizagem em procedimentos de leitura, análise e interpretação de textos e ima-

gens, condição básica para que o aluno possa desenvolver uma reflexão organizada sobre a dimensão espacial da sociedade e posicionar-se frente aos conflitos que acompanham a definição das políticas públicas territoriais, dos movimentos sociais, da localização espacial das empresas, do agronegócio e do ambientalismo, além de outras tantas que integram o universo temático da disciplina.

Finalmente, vale chamar a atenção para a importância de aproveitar as Situações de Aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Professor e do Aluno, considerando as realidades locais e ampliando-as para novos contextos, de modo a desenvolver o repertório de leitura de mundo dos alunos. Essas ações podem constituir, igualmente, o espaço privilegiado de valorização das diferenças socio-culturais, a fim de enfatizar a importância da defesa e do respeito aos direitos humanos e à diversidade étnica e cultural que fundamentam a vida social.

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades

A organização das grades curriculares apresenta os conteúdos disciplinares e os objetivos formativos, também detalhados em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Matriz de Referência do SAEB*. Documento básico. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Documento básico. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Eixos cognitivos do Enem. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Eixos teóricos que estruturam o Enem: conceitos principais – interdisciplinaridade e contextualização. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Espaços de esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 79, São Paulo, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Presença, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o ensino de Geografia*. Ensino fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1996.

SODRÉ, Nelson W. *Introdução à geografia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
1º bimestre	Conteúdos
	<p>Paisagem</p> <p>O tempo da natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos naturais <p>O tempo histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos sociais <p>A leitura de paisagens</p> <p>Escalas da Geografia</p> <p>As paisagens captadas pelos satélites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensão e desigualdades <p>Memória e paisagens</p> <p>As paisagens da Terra</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e aplicar o conceito de paisagem • Descrever elementos constitutivos de uma paisagem • Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem • Elaborar hipóteses para explicar as mudanças ocorridas na paisagem com base na observação de imagens • Descrever elementos constitutivos de mudanças e permanências em uma dada paisagem • Identificar e descrever, nas paisagens, os elementos mais duráveis e os mais suscetíveis a mudanças na temporalidade humana • Interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço • Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****O mundo e suas representações**

Exemplos de representações

- Arte e fotografia

Introdução à história da cartografia

A linguagem dos mapas

Orientação relativa

- A rosa dos ventos

Coordenadas geográficas

Os atributos dos mapas

Mapas de base e mapas temáticos

Representação cartográfica

- Qualitativa e quantitativa

2º bimestre**Habilidades**

- Comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites
- Descrever os movimentos do planeta Terra e identificar as consequências dos movimentos
- Reconhecer o significado da seletividade na representação cartográfica e a distinção entre mapas e imagens de satélites
- Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa
- Aplicar o sistema de coordenadas geográficas para determinar a posição absoluta dos lugares
- Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica
- Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica
- Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos
- Reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos
- Reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Os ciclos da natureza e a sociedade**

A história da Terra e os recursos minerais

A água e os assentamentos humanos

Natureza e sociedade na modelagem do relevo

O clima, o tempo e a vida humana

Habilidades

- Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade
- Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre
- Conceituar rocha e relacionar os tipos de rochas à presença de minérios na face da Terra
- Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera)
- Descrever a importância da força dos ventos na transformação do relevo na escala do lugar
- Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre
- Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo
- Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão de dias e noites
- Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano
- Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar
- Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar
- Identificar os elementos formadores do clima e os fatores que nele interferem
- Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social

3º bimestre

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****As atividades econômicas e o espaço geográfico**

Os setores da economia e as cadeias produtivas

A agropecuária e os circuitos do agronegócio

A sociedade de consumo

Habilidades**4º bimestre**

- Reconhecer e aplicar o conceito de cadeia produtiva
- Analisar as etapas constituintes de diferentes cadeias produtivas
- Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo
- Identificar, por meio de textos ou imagens, elementos constituintes e representativos da paisagem rural e urbana
- Identificar alterações provocadas no mundo do trabalho, a partir do advento de novas tecnologias
- Identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial e agropecuária, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo
- Descrever e identificar características específicas do setor de serviços e sua influência no mundo contemporâneo
- Avaliar, por meio de diferentes imagens ou textos jornalísticos, formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****O território brasileiro**

A formação territorial do Brasil

Limites e fronteiras

A federação brasileira

- Organização política e administrativa

Habilidades**1º bimestre**

- Identificar, em mapas de divisão política, as principais demarcações do território brasileiro em relação à América do Sul
- Identificar, em mapas de divisão política, as demarcações dos Estados brasileiros
- Interpretar mapas históricos para entender a dinâmica da formação do território e do estabelecimento de fronteiras
- Diferenciar e aplicar os conceitos de limite e fronteira, posicionando-se diante de situações reais
- Identificar, a partir da leitura de textos e mapas, o processo de formação territorial e o estabelecimento das fronteiras nacionais
- Ler e interpretar cartas medievais e portulanas
- Identificar, a partir de textos e de representações cartográficas, o processo de formação do território brasileiro e os deslocamentos e as modificações de fronteiras
- Identificar, em registros histórico-geográficos, as diferentes formas de organização político-administrativa do Brasil

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****A regionalização do território brasileiro**

Critérios de divisão regional

As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada

Habilidades**2º bimestre**

- Identificar, em mapas de divisão regional, as demarcações das grandes regiões brasileiras
- Elaborar e interpretar mapas temáticos de indicadores sociais das unidades federadas
- Ler, extrair e organizar tabelas com indicadores socioeconômicos dos Estados brasileiros
- Identificar, em registros histórico-geográficos, representações cartográficas, textos e documentos, as diferentes formas de regionalização do Brasil
- Reconhecer atividades econômicas na organização e na regionalização do espaço geográfico
- Identificar as características e dinâmicas geográficas dos fluxos de produção industrial em associação com a organização e a regionalização do espaço brasileiro
- Identificar características e dinâmicas geográficas da produção agropecuária na organização e regionalização do espaço brasileiro
- Agrupar os Estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos
- Confeccionar, em uma base cartográfica, mapas temáticos e elaborar propostas de divisão regional, levando em consideração dados e informações disponíveis
- Classificar os Estados brasileiros segundo as condições apresentadas em indicadores socioeconômicos
- Reconhecer, em representações cartográficas e em gráficos, as diferenças e desigualdades dos Estados brasileiros segundo indicadores socioeconômicos

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Domínios naturais do Brasil**

Biomass e domínios morfoclimáticos do Brasil

O patrimônio ambiental e a sua conservação

Políticas ambientais no Brasil

O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)

Habilidades**3º bimestre**

- Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais
- Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos
- Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade
- Analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico
- Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro
- Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Brasil: população e economia**

A população e os fluxos migratórios

A revolução da informação e a rede de cidades

O espaço industrial

- Concentração e descentralização

O espaço agrário e a questão da terra

Habilidades**4º bimestre**

- Identificar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço
- Interpretar, por meio de diferentes linguagens, o processo de ocupação territorial e a formação da sociedade brasileira
- Descrever e aplicar o conceito de densidade demográfica
- Descrever e aplicar o conceito de fluxos populacionais (processos migratórios) em associação com a produção do espaço contemporâneo e do Brasil
- Identificar, por meio de mapa, a distribuição da população brasileira segundo as diferentes regiões
- Associar o processo de concentração demográfica ao processo de urbanização
- Identificar e discutir as transformações que ocorreram nas formas de uso e apropriação do espaço agrário e industrial ao longo da história brasileira

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Representação cartográfica**

Visão de mundo e suas tecnologias

Globalização em três tempos

O meio técnico e o encurtamento das distâncias

O meio técnico-científico-informacional e a globalização

O processo de globalização e as desigualdades internacionais

Habilidades**1º bimestre**

- Ler e interpretar representações cartográficas históricas do mundo conhecido
- Visualizar, por meio de mapas, fenômenos geográficos resultantes da ação humana nas diversas escalas
- Visualizar, interpretar e comparar formas de representação cartográfica de fenômenos quantitativos e ordenados na escala global
- Identificar situações representativas do processo de globalização
- Interpretar situações acerca das manifestações sociais da globalização a partir de textos, gráficos ou mapas
- Comparar dados sobre produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares
- Identificar no espaço geográfico a trama dos objetos que propiciam a circulação de fluxos econômicos e de informações
- Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos socioespaciais representativos dos espaços globalizados
- Confrontar argumentos e ideias de diferentes autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização
- Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas representativas da relação espaço-tempo
- Identificar e descrever elementos (econômicos e culturais) do processo de globalização como um fenômeno de ampliação da escala geográfica das relações humanas
- Identificar as novas condições geográficas vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia de transportes e comunicação, essenciais no processo de globalização

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Produção e consumo de energia**

As fontes e as formas de energia

Matrizes energéticas

- Da lenha ao átomo

Perspectivas energéticas

A matriz energética mundial

A matriz energética brasileira

Habilidades**2º bimestre**

- Construir e aplicar conceitos de fontes de energia e de matriz energética
- Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia
- Identificar e analisar informações textuais e visuais relativas à produção mundial de energia e à sua distribuição geográfica
- Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso das fontes de energia
- Identificar e descrever, por meio de mapas, desequilíbrios na produção e no uso das diversas formas de energia no mundo
- Analisar relações conflituosas no mundo em razão de interesses contraditórios entre produtores e usuários das formas de energia e recursos naturais em geral
- Analisar dados em diversas fontes que digam respeito às consequências ambientais da atividade energética global e no Brasil
- Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso, forma e consequência ambiental da atividade energética global
- Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia
- Extrair informações de diferentes fontes para exemplificar e explicar formas de utilização e consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia
- Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas com vistas a identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas
- Elaborar e interpretar mapas temáticos e gráficos relativos às questões energéticas

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****A crise ambiental**

A apropriação desigual dos recursos naturais

Poluição ambiental e efeito estufa

Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável

Alterações climáticas e desenvolvimento

Consumo sustentável

Habilidades

- Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana
- Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera)
- Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais
- Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais
- Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica
- Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana
- Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental
- Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa
- Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas

3º bimestre

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Geografia comparada da América**

Peru e México

- A herança pré-colombiana

Brasil e Argentina

- As correntes de povoamento

Colômbia e Venezuela

- Entre os Andes e o Caribe

Haiti e Cuba

- As revoluções

Habilidades**4º bimestre**

- Identificar elementos histórico-geográficos representativos da herança pré-colombiana
- Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência pré-colombiana e colonial
- Comparar a formação territorial e social do Peru e do México levando em consideração a influência cultural pré-colombiana e colonial
- Estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento sul-americanas
- Diferenciar as correntes de povoamento que caracterizam a formação territorial da Argentina e do Brasil
- Analisar histórica e geograficamente os processos de formação política e econômica de Cuba e do Haiti estabelecendo relações destes com a situação atual dos dois países

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****A produção do espaço geográfico global**

Globalização e regionalização

As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América

Os blocos econômicos supranacionais

Habilidades

- Aplicar conceitos de espaço geográfico, lugar, região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo
- Identificar e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas dimensões econômica, cultural e espacial
- Identificar, no funcionamento da sociedade capitalista, elementos que estimulam e aceleram o processo de globalização
- Apresentar possíveis soluções para situações-problema representativas de conflito resultante da ação de forças hegemônicas globais
- Confrontar argumentos e ideias de diversos autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização
- Reconhecer, localizar, descrever e comparar fatos, problemas, fenômenos, situações, lugares que expressem as diversidades e desigualdades regionais na escala global, como meio para compreender as disparidades que as envolvem
- Explicar e compreender causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do regime capitalista, assim como analisar as condições para sua reprodução
- Interpretar fatos, dados, situações, problemas ou fenômenos apresentados em forma de textos, gráficos ou mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global

1º bimestre

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****A nova “desordem” mundial**

A Organização das Nações Unidas (ONU)

A Organização Mundial do Comércio (OMC)

O Fórum Social Mundial

- Um outro mundo é possível?

Habilidades**2º bimestre**

- Identificar, em textos e situações-problema, os fundamentos da cidadania e da democracia
- Identificar situações nas quais os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os segmentos da sociedade
- Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana
- Reconhecer o significado histórico e geográfico da ONU
- Analisar propostas apresentadas pela ONU com vistas à melhoria da qualidade de vida da população mundial
- Identificar os elementos essenciais da organização econômica das sociedades contemporâneas
- Identificar e descrever a base espacial de redes geográficas que constroem o espaço econômico mundial
- Identificar os fundamentos políticos e técnicos de organizações econômicas multilaterais nas sociedades contemporâneas
- Descrever e compreender o papel da OMC como reguladora das relações comerciais na escala mundial
- Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias
- Analisar as formas de organização política e econômica das sociedades contemporâneas, para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade
- Aplicar e reconhecer, em textos, os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Geografia das populações**

Demografia e fragmentação

Estrutura e padrões populacionais

As migrações internacionais

Populações e cultura

- Mundo árabe e mundo islâmico

Habilidades

3º bimestre

- Reconhecer e aplicar conceitos demográficos para análise dos processos populacionais
- Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar coerência em relação a dados demográficos
- Distinguir demografia de geografia das populações
- Reconhecer a geografia das populações como uma discussão da espacialidade básica, na superfície terrestre, das populações humanas do planeta
- Interpretar e elaborar representações cartográficas relativas à geografia das populações
- Relacionar processos econômicos considerados essenciais na dinâmica populacional
- Analisar o malthusianismo tendo como referência dados do crescimento populacional e da produção de alimentos
- Identificar elementos culturais como fatores relevantes na dinâmica demográfica
- Relacionar o desenvolvimento social com a forma de organização demográfica das populações
- Comparar realidades nacionais diversas que se expressam na escala mundial, com o intuito de identificar e comparar o perfil populacional de cada região
- Associar padrões populacionais distintos (estrutura etária, em especial) com as condições de desenvolvimento econômico e social dos países
- Comparar países de perfil populacional distinto, identificar padrões e analisar a transição demográfica de um padrão para o outro
- Definir e interpretar os processos migratórios internacionais
- Relacionar dimensões sociais resultantes da distribuição populacional no espaço geográfico
- Identificar características histórico-geográficas que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico
- Relacionar situações da vida cotidiana a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental**Conteúdos****Redes urbanas e sociais**

Cidades

- Espaços relacionais e espaços de conexão

As cidades e a irradiação do consumo

Turismo e consumo do lugar

As redes da ilegalidade

Habilidades

- Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização
- Identificar as características das redes urbanas
- Identificar as características dos processos responsáveis pela hierarquia urbana
- Identificar e distinguir configurações espaciais representativas das redes geográficas e das cidades globais
- Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo
- Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo
- Estabelecer relações entre as diferentes redes de atividades ilegais com estruturas econômicas e de poder

4º bimestre

1ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Cartografia e poder

Os elementos dos mapas

As projeções cartográficas

As técnicas de sensoriamento remoto

Geopolítica do mundo contemporâneo

O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial

Conflitos regionais e os deserdados da nova ordem mundial

Habilidades

1º bimestre

- Reconhecer, na linguagem cartográfica e nos produtos do sensoriamento remoto, formas indispensáveis para visualizar fenômenos naturais e humanos segundo localizações geográficas
- Interpretar o mapa segundo os elementos que o compõem, considerando projeção, escala, métricas e linguagem
- Aplicar recursos cartográficos na leitura e na confecção de mapas, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas
- Analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica, utilizando recursos gráficos de qualificação, de quantificação e de ordenação, de modo a evitar falsas imagens e erros cartográficos
- Analisar a cartografia e as imagens do sensoriamento remoto como representações que dão acesso a interpretações da realidade, mas que não são cópias da realidade
- Relacionar a construção de mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da cartografia como instrumento de poder
- Utilizar variáveis visuais de qualificação, quantificação, ordenação e movimento, de modo a evitar erros cartográficos
- Identificar as funções dos produtos do sensoriamento remoto como meios para a realização do geoprocessamento e da produção cartográfica
- Aplicar o conceito de ordem mundial considerando as diferentes formas de poder entre as nações

1º bimestre

- Identificar, definir e classificar as diferentes potências e superpotências e seu papel na ordem mundial
- Identificar as possibilidades de tratamento cartográfico de fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do mundo globalizado
- Analisar as raízes histórico-geográficas do conceito de geopolítica
- Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Os sentidos da globalização**

As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios

A globalização e as redes geográficas

A economia global

Organismos econômicos internacionais

As corporações transnacionais

Os fluxos do comércio mundial

Fluxos econômicos na escala mundial

Habilidades**2º bimestre**

- Aplicar os conceitos de fluxos e redes geográficas
- Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais
- Analisar as desigualdades relativas ao conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias espaço-temporais
- Definir e descrever os órgãos multilaterais e seu papel na ordenação das relações conflituosas, como o comércio
- Descrever a organização econômica contemporânea como um fenômeno de escala mundial, responsável por reduzir a escala local a uma mera variável do sistema
- Reconhecer a liderança de regiões do planeta (EUA, Europa e Extremo Oriente) nos fluxos econômicos globais
- Reconhecer e descrever a importância do papel das corporações transnacionais na ordem econômica mundial contemporânea e sua estruturação em redes geográficas
- Analisar a globalização e os processos de interdependência e de concentração econômica vinculados ao domínio de novas tecnologias
- Analisar o papel dos organismos multilaterais na regulamentação dos fluxos de comércio mundial

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Natureza e riscos ambientais**

Estruturas e formas do planeta Terra

O relevo terrestre

- Agentes internos: os movimentos da crosta
- Agentes externos: clima e intemperismo

Riscos de catástrofes em um mundo desigual

- A prevenção de riscos

Habilidades**3º bimestre**

- Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica
- Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre
- Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais
- Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes
- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas
- Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo
- Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais
- Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta
- Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Globalização e urgência ambiental**

Os biomas terrestres

- Clima e cobertura vegetal

A nova escala dos impactos ambientais

Os tratados internacionais sobre meio ambiente

Habilidades

- Identificar os domínios naturais associando-os aos principais biomas e às questões relativas à biodiversidade
- Comparar características geográficas dos diferentes domínios naturais estabelecendo relações entre os biomas
- Associar situações climáticas do presente e do passado às condições atuais dos domínios naturais e do meio ambiente na escala mundial, como elemento que influi na biodiversidade do tempo presente
- Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana
- Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais
- Identificar os pontos principais relacionados à crise ambiental, considerando mudanças climáticas, contaminação das águas, desmatamento e perda da biodiversidade
- Interpretar mapas de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas
- Analisar criticamente situações-problema representativas da aceleração do processo de humanização do meio natural, resultantes da relação contemporânea das sociedades com a natureza
- Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos

4º bimestre

- Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos
- Discutir ações representativas das relações entre sociedade e ambiente
- Propor formas de atuação para conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável
- Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais, em diferentes biomas, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações
- Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de diferentes espécies
- Localizar agentes e ações responsáveis pela crise ambiental e identificar os principais pontos de acordos e tratados internacionais, que procuram reverter o atual estágio da crise ambiental

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Território brasileiro**

A gênese geoeconômica do território brasileiro

As fronteiras brasileiras

Do “arquipélago” ao “continente”

O Brasil no sistema internacional

Mercados internacionais e agenda externa brasileira

Habilidades**1º bimestre**

- Ler e interpretar mapas e gráficos para extrair informações que permitam identificar singularidades e distinções das diversas etapas da formação territorial do Brasil
- Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes etapas do processo de formação territorial do Brasil
- Comparar as diferentes formas de regionalização do Brasil
- Extrair informações implícitas e/ou explícitas em mapas e gráficos acerca da situação socioeconômica brasileira
- Estabelecer a diferenciação entre os objetivos e as funções dos diferentes organismos econômicos internacionais
- Ler e interpretar mapas e gráficos para extrair informações que permitam identificar singularidades e distinções acerca da participação do Brasil e de outros países no comércio internacional
- Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para identificar e comparar o papel de cada país no processo de integração econômica da América Latina, notadamente no Cone Sul

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Os circuitos da produção**

O espaço industrial brasileiro

O espaço agropecuário brasileiro

Redes e hierarquias urbanas

A formação e a evolução da rede urbana brasileira

A revolução da informação e as cidades

Habilidades

2º bimestre

- Identificar elementos representativos das diferentes fases da industrialização brasileira
- Reconhecer fatos e/ou situações representativas das etapas do modelo industrial brasileiro
- Analisar fatores histórico-geográficos responsáveis pela concentração da atividade industrial no Sudeste brasileiro
- Ler e interpretar mapas da distribuição da atividade industrial no Brasil
- Comparar dados e informações, expressos em diferentes linguagens, acerca do atual estágio da industrialização brasileira
- Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola
- Identificar a distribuição da atividade agropecuária brasileira pelo território
- Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano
- Analisar o papel do meio técnico-científico-informacional nas mudanças dos processos de hierarquização urbana no Brasil
- Analisar a composição da rede urbana brasileira
- Analisar o papel de São Paulo como grande metrópole nacional e como cidade global
- Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico urbano no Brasil
- Diferenciar os conceitos de rede urbana e de regiões metropolitanas
- Identificar problemas socioespaciais e ambientais urbanos, caracterizando-os e propondo ações para a melhoria das condições de vida nas cidades brasileiras

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Dinâmicas demográficas**

Matrizes culturais do Brasil

A transição demográfica

Dinâmicas sociais

O trabalho e o mercado de trabalho

A segregação socioespacial e a exclusão social

Habilidades**3º bimestre**

- Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural
- Identificar elementos culturais representativos das diferentes matrizes étnicas brasileiras
- Diferenciar os conceitos de etnia e raça
- Analisar criticamente dados e informações disponibilizados pelo IBGE acerca da composição étnica brasileira
- Analisar os diferentes períodos de crescimento da população brasileira relacionando-os com os processos históricos correspondentes
- Reconhecer e aplicar os conceitos de crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil e taxa de fecundidade
- Analisar a estrutura etária brasileira identificando em diferentes pirâmides etárias os períodos de crescimento populacional, assim como os de estabilidade demográfica
- Reconhecer e aplicar o conceito de População Economicamente Ativa (PEA)
- Identificar os diferentes setores da economia
- Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico brasileiro
- Identificar referenciais que possibilitem constatar diferentes formas de exclusão socioespacial no Brasil
- Analisar a pirâmide etária brasileira comparando-a com a de outros países
- Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história brasileira
- Analisar a situação das famílias brasileiras com relação à distribuição de renda e inserção no mercado de trabalho formal
- Analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro
- Analisar dados representativos da participação das mulheres na estrutura demográfica brasileira
- Ler, interpretar e comparar mapas relativos aos índices de pobreza e exclusão no Brasil

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Recursos naturais e gestão do território**

A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro

Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas

Gestão pública dos recursos naturais

Habilidades

4º bimestre

- Compreender e interpretar, em textos ou iconografias, formas de atuação geológica da placa sul-americana, identificando suas consequências, notadamente as que justificam a configuração do modelado do relevo brasileiro
- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo brasileiro por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de distintas eras geológicas
- Ler, interpretar e comparar mapas dos diferentes domínios morfoclimáticos e das bacias hidrográficas do Brasil
- Reconhecer, identificar e caracterizar os distintos biomas brasileiros, considerando diferentes escalas geográficas
- Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente nacional
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço brasileiro, em diferentes contextos histórico-geográficos
- Propor formas de atuação para conservação dos diferentes domínios florestados e defender políticas que considerem formas de desenvolvimento sustentável
- Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais nos diferentes biomas brasileiros, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações
- Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de espécies ameaçadas
- Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana
- Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Regionalização do espaço mundial**

As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU)

O conflito Norte e Sul

Globalização e regionalização econômica

Habilidades**1º bimestre**

- Comparar e diferenciar os critérios de regionalização mundial, considerando as intencionalidades sociais, políticas e econômicas que as envolvem
- Aplicar e diferenciar os conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade
- Identificar e descrever os principais elementos que configuram o conceito de ordem mundial, considerando questões geopolíticas, econômicas e culturais
- Associar e interpretar mapas sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as distintas assimetrias e integrações na ordem mundial
- Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente
- Identificar os processos de integração regional na ordem mundial contemporânea, apontando o papel dos órgãos multilaterais na integração latino-americana

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Choque de civilizações?**

Geografia das religiões

A questão étnico-cultural

América Latina?

Habilidades**2º bimestre**

- Analisar o contexto de surgimento e o significado da expressão “choque de civilizações” no mundo contemporâneo
- Analisar os principais elementos de identificação e distinção entre as religiões mundiais
- Identificar os principais fundamentos histórico-geográficos e a distribuição das principais religiões monoteístas e politeístas em escala mundial
- Identificar elementos histórico-geográficos que expliquem o desencadeamento de inúmeros conflitos étnico-culturais no mundo contemporâneo
- Ler e interpretar mapas e gráficos relativos à distribuição e à manifestação das principais áreas de conflitos étnico-religiosos no mundo
- Analisar elementos histórico-geográficos que permitam diagnosticar diferentes argumentações socioculturais para explicar o conceito de América Latina
- Identificar as principais áreas de tensão da América Latina na atualidade e estabelecer a relação entre essas áreas e as consequências do processo de colonização na região
- Identificar e analisar o papel dos principais atores sociais envolvidos em conflitos recentes na América Latina

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****A África no mundo global**

O continente africano

África: sociedade em transformação

África e Europa

África e América

Habilidades**3º bimestre**

- Extrair informações de textos e imagens sobre a distribuição espacial dos países africanos
- Ler, interpretar e relacionar evidências espaciais em mapas temáticos sobre clima, precipitação e vegetação do continente africano, de modo a compreender as características dos biomas, identificando as relações de causa e efeito entre os aspectos físicos citados
- Extrair informações relevantes de mapas temáticos para identificar a subdivisão da África em dois grandes conjuntos de países: parcialmente industrializados e de economia tradicional
- Descrever a expansão do islamismo na África, de modo a identificar a diferenciação espacial de aspectos culturais e religiosos fundamentais para o entendimento do agrupamento regional de países do continente
- Ler e interpretar mapas temáticos sobre o número de adultos e crianças vivendo com HIV, estimativas de novos casos de contágio por HIV e de mortos por Aids
- Elaborar textos descritivos a partir da leitura e interpretação de mapas temáticos e gráficos, em particular sobre a variação e os impactos ocasionados pela epidemia de Aids nos índices de esperança de vida ao nascer dos países africanos
- Ler e interpretar gráfico sobre a esperança de vida ao nascer da África Subsaariana e em outras regiões do mundo
- Distinguir, por meio de mapas, a espacialidade das rotas transatlânticas do tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX, como também as dimensões e destinos, de modo a identificar sua influência na evolução demográfica da África no mesmo período

- Ler e interpretar, de maneira associada, mapas temáticos sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as assimetrias entre a África e a Europa e formular hipóteses sobre as razões que levam governos e autoridades dos países do Norte a evitarem o uso da expressão “refugiados econômicos”
- Identificar, por meio da caracterização gráfica e cartográfica dos fluxos comerciais e econômicos entre a África e outras regiões mundiais, a posição proeminente da Europa, da Ásia e da América do Norte nas exportações e nas importações do continente africano

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Geografia das redes mundiais**

Os fluxos materiais

Os fluxos de ideias e informação

As cidades globais

Uma geografia do crime

O terror e a guerra global

A globalização do crime

Habilidades

4º bimestre

- Reconhecer e aplicar os conceitos de recursos e fluxos materiais e imateriais
- Reconhecer e aplicar o conceito de redes geográficas
- Extrair informações sobre a distribuição das principais redes de fluxos materiais, indicando suas áreas de concentração e de distribuição
- Extrair informações sobre a distribuição das principais redes de fluxos de ideias e informações, analisando as condições histórico-geográficas para a sua reprodução
- Extrair informações relevantes de mapas temáticos e anamorfoses para identificar e localizar as denominadas cidades globais e suas áreas de influência
- Ler e interpretar textos que distingam o conceito de terrorismo e identifiquem as suas principais formas e áreas de atuação
- Ler e interpretar mapa sobre a atuação de redes terroristas, identificando áreas de atuação e interesses que as envolvem
- Ponderar razões histórico-geográficas e socioeconômicas que justifiquem e expliquem a ampliação da atuação das redes criminosas em escala global
- Destacar fatores responsáveis pela ampliação das redes criminosas globais e suas diferentes formas de atuação a partir dos usos das tecnologias da informação

Currículo de Filosofia

Ensino Médio

O ensino de Filosofia: breve histórico

A Filosofia chegou ao Brasil com a Companhia de Jesus e, ao lado da Teologia, compôs as chamadas Humanidades, fundadas na Filosofia de Aristóteles e na Teologia de Santo Tomás de Aquino. A partir do século XIX, com as influências do positivismo, do darwinismo e do evolucionismo, bem como de algumas mudanças no campo educacional, o ensino de Filosofia passou a ser questionado pelos seus conteúdos e objetivos. O parecer de Rui Barbosa, por exemplo, emitido em 1882, embora tentasse mudar o caráter dogmático e doutrinário da Filosofia ensinada nas escolas secundárias, ainda restringia o tratamento a ser dado ao campo da história das ideias, aos sistemas e às escolas.

Na primeira metade do século XX, o ensino de Filosofia passou por diversos percalços, por exemplo: a disciplina deixou de ser exigida nos exames que dão ingresso às escolas superiores, com a Reforma de Epitácio Pessoa, de 1901; foi transformado em disciplina facultativa, pela Reforma Maximiliano, de 1915; foi incorporado como formação complementar no ensino secundário preparatório para o curso de Direito, em 1925, com a Reforma Campos. Finalmente, na década de 1940, passou a compor o currículo do curso clássico do colegial.

Mais recentemente, entretanto, especialmente após a instalação dos cursos de pós-graduação (final da década de 1960 e início da seguinte), a Filosofia consolidou-se nos ambientes universitários, aumentando igualmente sua visibilidade pública, seja pelos espaços culturais ocupados pelos profissionais da área, seja por sua presença nos embates políticos que levaram à superação do regime autoritário instalado no País. Nessa década, uma deliberação do Conselho Federal de Educação estabeleceu as disciplinas obrigatórias do currículo do ensino secundário e outorgou aos Conselhos Estaduais a definição das disciplinas complementares. No caso de São Paulo, foram indicadas as disciplinas Língua Estrangeira e Filosofia, e a Resolução nº 7/63 trouxe novidades acerca do ensino de Filosofia, que aparecia como um “supersaber” que devia abranger o desenvolvimento do raciocínio lógico e metafísico.

Já nas décadas de 1980 e 1990, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu processos de discussão e elaboração do currículo de Filosofia do atual Ensino Médio, com a participação de universidades paulistas, publicando versões preliminares de propostas curriculares, ora retomadas.

Em 1996, os “conhecimentos filosóficos” foram reconhecidos pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) como fundamentais ao exercício da cidadania. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram definidas as competências e habilidades relativas à aprendizagem desses conhecimentos no Ensino Médio.

Fundamentos para o ensino de Filosofia

Para o senso comum, filosofar é tirar os pés do chão e flutuar em devaneios acima das nuvens. A imagem do pensador de olhar e mente distantes, que paira sobre os mortais, foi criada com a ajuda de alguns filósofos e professores de Filosofia, durante anos especializados em algo como um trava-língua do pensamento e alheios às demais manifestações e dimensões da Cultura. Por isso, parece interessante perguntar: como o professor de Filosofia vê sua presença no universo escolar? Qual o papel, ou papéis, que ele pode desempenhar? Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente em expectativas de aprendizagem?

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Para tanto, é imprescindível a presença, nos programas escolares, de disciplinas que – como a Filosofia – proponham reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas.

Filosofia para o Ensino Médio

Quem pode discordar, por exemplo, de que já está mais do que na hora de levar os debates sobre ética para fora das aulas e seminários especializados, produzidos para meia dúzia de especialistas de fala nem sempre compreensível? Do mesmo modo, por maior que seja a influência dos meios de comunicação sobre a opinião pública, ao exercitar positivamente seu direito de denúncia social, nenhum educador imagina transferir à mídia a responsabilidade pelo estabelecimento de valores éticos para a formação de crianças e adolescentes.

A questão se torna ainda mais difícil quando se atribui à escola a função de formar cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no seu contexto social. Ora, a condição de cidadania não se materializa com o uso de símbolos exteriores, aplicados após a memorização de poucas sentenças, mais decoradas do que compreendidas, como uma espécie de crachá de identificação que diferenciaria seu portador das demais pessoas que compõem a sociedade. Além disso, é importante lembrar que, para a aquisição dos valores da cidadania, são decisivas as influências que o aluno armazena dos ambientes sociais por ele frequentados cotidianamente, em especial a família.

Sobre a organização dos conteúdos básicos

A partir desses compromissos, em direta sintonia com os textos normativos que orien-

tam o ensino de Filosofia na educação básica, e que serviram de base para a elaboração do currículo implantado, em 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi elaborado um elenco de temas e conteúdos que visam a orientar o professor em seu trabalho na sala de aula.

- O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade. A abordagem filosófica. Os objetivos da Filosofia no Ensino Médio. A contribuição das aulas de Filosofia para o desenvolvimento do senso crítico.
- A Filosofia: a atitude filosófica e o seu caráter crítico, reflexivo e sistemático. Temas e áreas tradicionais da Filosofia: História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Filosofia da Arte ou Estética.
- Técnica e Ciência. A Ciência e seus métodos. A razão instrumental. O pensamento filosófico e sua relação com as Ciências.
- O pensamento filosófico e as concepções de política: a política antiga e medieval. O liberalismo: antecedentes e desenvolvimento. O socialismo. A democracia: histórico do ideal democrático. A cidadania.
- O racionalismo ético e os princípios da vida moral: Sócrates e Aristóteles. Os epicuristas, hedonistas e estoicos. O formalismo kantiano. Os críticos do racionalismo ético.
- História da Filosofia: os modos de pensar que antecederam a filosofia na Grécia Antiga: o mito e a tragédia. As condições históricas para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e as características da filosofia nascente. Filosofia Antiga: dos pré-socráticos ao período helênico. A Patrística e a Escolástica. O período moderno (séculos XV a XVIII) e seus temas: antropocentrismo, humanismo, a revolução científica, a emergência do indivíduo e do sujeito do conhecimento. Os procedimentos da razão. As teorias políticas do período. O período contemporâneo (séculos XIX e XX) e seus temas: razão e natureza, razão e moral. As críticas à moral racionalista. As indagações sobre a técnica. A noção de ideologia. A inserção das questões políticas, econômicas e sociais. Os questionamentos da Filosofia da Existência. Filosofia e religião. Os direitos humanos – ideal e histórico.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos

O professor de Filosofia, assim como os demais, deve participar ativamente dos processos de percepção e formação de valores e de produção de conhecimentos sobre sua disciplina.

Essa produção de conhecimentos pode ser fortemente dinamizada se o professor de Filosofia promover o debate interdisciplinar. Assim, por exemplo, as discussões sobre violência urbana ou racismo podem ser mais

bem desenvolvidas pelos professores de Sociologia ou História, a partir de um diálogo com o professor de Filosofia. De outro lado, a intermediação da Filosofia pode ampliar a compreensão de questões como desmatamento ou engenharia genética, trabalhadas nas aulas de Geografia e Biologia, e assim por diante. São muitas as combinações possíveis, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para alunos e professores. Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica, como expressou, com propriedade, Ricardo Terra, em um debate com Marcos Nobre, editado em 2007 (p. 98-99):

“Penso, por exemplo, em uma articulação entre o ensino de História e de Filosofia. Imagino que o professor de Filosofia poderia colaborar com o professor de História quando, por exemplo, o tema das aulas fosse a apresentação da Segunda Guerra Mundial e do período nazista. O professor de Filosofia poderia trabalhar um texto como ‘Educação após Auschwitz’, de Theodor W. Adorno, articulando suas aulas com as do professor de História. Logo em seguida, poderia pensar a criação da Organização das Nações Unidas e sua Carta de Princípios, juntamente com uma discussão sobre direitos humanos, em que pensadores da Filosofia moderna seriam essenciais, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. A apresentação da Revolução Francesa e das revoluções do século XIX poderia ser acompanhada por textos de Karl

Marx com o professor de Filosofia. [...] Poderia escolher, por exemplo, um tema de estética e trabalhá-lo em conjunto com o professor de Literatura [e de Arte]; poderia escolher um tema de ética e trabalhá-lo com o professor de Biologia (em problemas de bioética, por exemplo) ou com o professor de Geografia (no exame de problemas ambientais, por exemplo)”.

Por outro lado, os PCN oferecem uma significativa contribuição ao elencar as possibilidades para contemplar os conteúdos especificamente filosóficos: histórica (centro ou referencial) e (ou) temática: “[...] Cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. Nesse sentido, pode-se imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em um curso de Filosofia.” (Brasil. 2000, p. 51).

Entretanto, embora ainda sejam poucas as vozes questionadoras da importância do ensino da Filosofia, os profissionais da Educação, em geral, e os da Filosofia, em particular, manifestam preocupação quanto a algumas questões fundamentais: “Como ensinar Filosofia?” ou “Como formar professores para ensinar Filosofia no Ensino Médio?”; “E os cursos superiores, será que preparam adequadamente esses professores?”; “Qual a qualidade do material didático disponível?”; “Como despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a pensar filosoficamente?”.

Como se sabe, nenhum desses problemas constitui privilégio da Filosofia, podendo ser relacionados às demais disciplinas que compõem os programas de ensino no Brasil. Uma coisa, no

entanto, parece certa: terá dificuldade o professor que encerrar um filósofo em uma espécie de caixa-preta, tentando isolar seu pensamento, imaginando que a arquitetura do texto, por si só, poderá levar a qualquer forma de compreensão ou reflexão. É insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário onde tempo e história não coabitem, pois todas as formas do pensar são tributárias do contexto de sua produção; em suma, são determinadas por sua historicidade. Enfim, trabalhar os textos de um pensador é algo da maior importância. Entretanto, sem a preocupação de fazer pensar o seu leitor contemporâneo, este é um exercício que não se presta aos objetivos do ensino da Filosofia.

A solução para superar esses impasses parece ser a adoção, pelo professor, de um compromisso com a pesquisa como estratégia para assumir o protagonismo necessário à ação docente. Cabe a ele, principalmente, a responsabilidade de encontrar seus próprios caminhos na interface com este currículo e os materiais elaborados para apoiar sua implementação na rede pública de ensino de São Paulo.

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto

É importante registrar, ainda, que a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno não pressupõe o abandono do livro didático. Ao contrário, propõe-se uma ampliação das possi-

bilidades de seu uso, tanto em sala quanto em atividades extraclasse. Aliás, no que se refere às atividades sugeridas aos alunos, foram enfatizadas as ações de estudo e pesquisa desenvolvidas fora dos muros da escola, pelo entendimento de que as tradicionais “lições de casa”, acrescentadas dos atuais recursos oferecidos pelas tecnologias de comunicação e informação, ainda mantêm suas qualidades potenciais.

Todas essas preocupações visam a valorizar a Filosofia no universo escolar, tentando fazer com que os estudantes sejam envolvidos em práticas de ensino motivadoras – base indispensável para qualquer desenvolvimento intelectual, o que incide diretamente no ensino de Filosofia.

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades

A organização dos conteúdos escolares está sinteticamente apontada em termos dos tópicos disciplinares e objetivos formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CARTOLANO, Maria Tereza P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Associa-dos, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- COLEÇÃO "OS PENSADORES" (Vários volumes/ autores). São Paulo: Nova Cultural.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COMTE-SPONVILLE. *Apresentação da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método/Meditações*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção A obra-prima de cada autor).
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EPICURO. *Pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção A obra-prima de cada autor).
- GORENDER, Jacob. *Marxismo sem utopia*. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães, 1998.
- MORAES FILHO, Evaristo. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, n. 33, 1959.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 8. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.
- MORTARI, Cezar. *Introdução à lógica*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo. *Ensinar Filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Papyrus, 2007.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção A obra-prima de cada autor).
- SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1998.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Quadro de conteúdos e habilidades de Filosofia

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
	Por que estudar Filosofia? As áreas da Filosofia
Habilidades	
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador• Reconhecer a importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento e a expressão em processos reflexivos• Identificar informações em textos filosóficos• Identificar características de argumentação em diferentes gêneros textuais• Reconhecer manifestações históricas e sociais do pensamento filosófico• Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia• Praticar escuta atenta e atitudes de cooperação no trabalho em equipe• Praticar negociações abrindo mão de suas propostas diante de propostas mais adequadas a objetivos que beneficiem a todos• Expressar por escrito e oralmente conceitos relativos ao funcionamento do intelecto

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

A Filosofia e outras formas de conhecimento

- Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência

Habilidades

- Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta
- Identificar e realizar procedimentos de pesquisa, tais como: observação, entrevistas, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações
- Refletir sobre a importância do conceito de alteridade para a análise de diferentes culturas
- Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças
- Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos
- Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas
- Discutir a relação entre cultura e natureza

2º bimestre

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Introdução à Filosofia Política

Teorias do Estado

- Socialismo, anarquismo e liberalismo

Habilidades**3º bimestre**

- Expressar escrita e oralmente o conceito de Estado
- Construir argumentos que expressem reflexão crítica sobre o conceito de Estado
- Identificar características e ações da organização estatal brasileira nas próprias experiências de vida
- Identificar e discutir problemas do Estado brasileiro
- Analisar a relação entre Estado e sociedade a partir da compreensão dos conceitos centrais do anarquismo e do socialismo
- Analisar o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Filosofia Política

- Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas
- Desigualdade social e ideológica
- Democracia e justiça social
- Os direitos humanos
- Participação política

Habilidades

- Reconhecer a condição de pobreza material como questão social importante
- Analisar a questão da pobreza no âmbito da reflexão sobre justiça social
- Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos
- Identificar diferentes conceitos de democracia e sua relação com a igualdade efetiva entre os cidadãos
- Reconhecer e planejar práticas de participação política na relação com autoridades locais
- Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos no exercício de reflexão filosófica
- Sistematizar informações levantadas em pesquisa e apresentadas pelo professor e pelos colegas
- Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos
- Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente

4º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Introdução à ética

- O eu racional
- Autonomia e liberdade

Habilidades

- Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária
- Identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosóficas
- Relacionar liberdade à solidariedade
- Desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual
- Relacionar ética e moral

1º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Introdução à Teoria do Indivíduo

- John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill

Tornar-se indivíduo

- Paul Ricoeur e Michel Foucault

Condutas massificadas

Alienação moral

Habilidades

- Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade
- Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade por si mesmo e pelas demais pessoas e seres da natureza
- Identificar diferentes concepções de indivíduo
- Identificar as subjetividades como resultado de construção social
- Identificar processos sociais merecedores de crítica
- Expressar, por escrito e oralmente, uma reflexão que inclua compreensão aprofundada dos conceitos de indústria cultural e alienação moral

2º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Filosofia, Política e Ética

- Humilhação, velhice e racismo
- Homens e mulheres
- Filosofia e educação

Habilidades

- Identificar e criticar práticas de humilhação social
- Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos
- Analisar a condição dos seres humanos a partir de reflexão filosófica sobre diferenças e igualdades entre homens e mulheres
- Identificar e questionar práticas de racismo
- Expressar por escrito e oralmente a relevância da educação para a superação de preconceitos e desigualdades sociais

3º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Desafios éticos contemporâneos

- A Ciência e a condição humana

Introdução à Bioética

Habilidades

4º bimestre

- Reconhecer a relevância da reflexão filosófica para a análise dos temas que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas
- Expressar por escrito e oralmente questionamentos sobre o avanço tecnológico, o pensamento tecnicista e as consequências para a vida no planeta
- Discutir questões do campo da Bioética, distinguindo o papel da reflexão filosófica para o seu enfrentamento
- Identificar e problematizar valores sociais e culturais da sociedade contemporânea
- Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos
- Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados no bimestre
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

O que é Filosofia

- Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania

O homem como ser de natureza e de linguagem

Habilidades

1º bimestre

- Identificar situações de preconceito, particularmente em relação à Filosofia e aos filósofos
- Reconhecer a dimensão política do preconceito diante da Filosofia e se posicionar em relação a ela
- Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados
- Identificar a presença da Filosofia no cotidiano
- Estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o “filosofar” propriamente dito, típico dos filósofos especialistas
- Identificar características da Filosofia como reflexão
- Distinguir diferenças e aproximações entre linguagem e língua
- Relacionar pensamento, linguagem e língua
- Identificar a importância da língua para a produção e preservação de saberes coletivos, bem como para representar o real e imaginar diferentes realidades

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Características do discurso filosófico

- Comparação com o discurso religioso

O homem como ser político

A desigualdade entre os homens como desafio da política

Habilidades

- Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso
- Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados
- Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil, e abordá-las de uma perspectiva problematizadora e crítica
- Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo e mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade
- Identificar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados
- Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social
- Distinguir a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social
- Questionar o papel social do Estado e das leis

2º bimestre

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Características do discurso filosófico

- Comparação com o discurso científico

Três concepções de liberdade

- Libertarismo, determinismo e dialética

Habilidades**3º bimestre**

- Distinguir questões associadas ao tema “liberdade” no contexto da contribuição filosófica
- Distinguir diferentes concepções sobre a ideia de liberdade
- Relacionar liberdade à política por meio da mediação do conceito de democracia
- Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados
- Discutir o conceito de liberdade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos sobre o ser livre
- Relacionar liberdade à solidariedade na perspectiva de uma sociedade democrática

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos**

Características do discurso filosófico

- Comparação com o discurso da literatura

Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade

Habilidades

4º bimestre

- Refletir sobre o tema felicidade no contexto da contribuição filosófica
- Distinguir relações mantidas por pessoas de diferentes culturas com a ideia de felicidade
- Distinguir abordagens pessoais e sociais a respeito da ideia de felicidade
- Ler, compreender e interpretar textos filosóficos
- Desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como de expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados
- Identificar diferentes conceitos de felicidade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos contemporâneos sobre “ser feliz”
- Relacionar a ideia de felicidade a uma ética solidária

Currículo de Sociologia

Ensino Médio

O ensino de Sociologia: breve histórico

Faz quase 150 anos que a Sociologia reivindica seu lugar nos programas de ensino no Brasil. Inicialmente, como alternativa ao Direito Natural, como quis Rui Barbosa (1882); depois, como conteúdo importante na reforma pretendida pelo primeiro governo republicano, a disciplina voltou a integrar, nas primeiras décadas do século passado, os currículos das escolas normais e cursos preparatórios – correspondentes ao atual Ensino Médio. Desde então, ao sabor das marés que, histórica e politicamente, atingiram a escola brasileira, especialmente no que diz respeito às Ciências Humanas, a Sociologia avança e recua no cenário educacional. Hoje, novamente, a disciplina reaparece como conteúdo do ensino de Humanidades, até então fortemente determinado pela História, pela Geografia e, mais recentemente, pela Filosofia.

Elaborar um currículo para Sociologia implica considerar as concepções anteriores que orientaram, em diferentes momentos, os estudos, os debates e o ensino dessa disciplina. Isso se refere, especialmente, às décadas de 1980 e 1990, quando a Sociologia voltou a fazer parte da estrutura curricular do Ensino Médio. A primeira referência nesse sentido é a proposta para o currículo de Sociologia do

2º Grau, elaborada, provavelmente em 1983, pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Asesp). Nela estão indicados os princípios e objetivos que sustentam uma concepção de currículo que permanece válida para o contexto atual.

Também em 1983, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu processos de discussão e elaboração do currículo de Sociologia do 2º Grau, cuja versão preliminar foi publicada em 1985, complementada pelo lançamento de uma Coletânea de textos de Ciências Sociais, em 1986, e pelo Concurso de provas e títulos para provimento de cargos de Sociologia nesse mesmo ano. Em 1990, foi publicada uma versão revisada da proposta curricular de 1985, que inclusive acabou se tornando uma referência para redes de ensino de vários Estados do País.

Assim, com o presente Currículo, reafirma-se que a volta da Sociologia ao Ensino Médio apoia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos.

Fundamentos para o ensino de Sociologia

A Sociologia é entendida, segundo Karl Mannheim, como técnica social, ou seja, como um conjunto de métodos que visam a influenciar o comportamento humano. Além disso, tomamos da proposta da Asesp a ideia de que não se pretende “[...] formar sociólogos, mas sim contribuir, pela visão sociológica da realidade, para a formação de cidadãos dotados, no mínimo, de discernimento e de capacidade de perceber relações novas e não triviais entre os elementos das suas experiências de vida. Assim, o alvo do aprendizado não é a apreensão de conceitos, mas uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum”.

Outra influência importante para a elaboração deste Currículo advém das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias –, cujo quarto capítulo é destinado à Sociologia. Com elas, compartilha-se a ideia de que o ensino de Sociologia tem como objetivo contribuir para o “aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, Art. 35, inciso III), preparando-o para o exercício da cidadania. Sabe-se que essa não é prerrogativa exclusiva da Sociologia e que outras disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio exercem esse papel. Mas a Sociologia pode, a seu modo, como está exposto nas Orientações Curriculares (p. 105),

“[...] contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, ao observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade”.

Sociologia para o Ensino Médio

Do mesmo modo que as propostas curriculares de 1986 e 1990 e as Orientações Curriculares, este Currículo abrange, em termos de conteúdo, não apenas a Sociologia, mas as Ciências Sociais em seu conjunto, incorporando também as contribuições da Antropologia e da Ciência Política. Com essas ciências, entende-se que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. Desse modo, o centro de preocupações e o ponto de partida e de chegada é o aluno, o *aluno jovem*, com empenho para partir dele a fim de, com ele, pensar a sociedade em que se vive.

Trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para estranhar com ele o seu próprio lugar no mundo que o cerca. O princípio que orienta este Currículo, portanto, é o do estranhamento, tal como aparece nas Orientações Curriculares. Entretanto, isso não se faz sem adotar como orientação metodológica uma Sociologia do conhecimento de inspiração mannheimiana, ou seja, levar a sério e compreender o contexto sócio-histórico que envolve as maneiras como o jovem pensa e vivencia o seu mundo.

O objetivo, portanto, é o de colocar o jovem diante do outro, visto como estranho a ele, de forma a permitir-lhe desvendar sociologicamente esse outro.

Aqui, novamente, recorre-se às Orientações Curriculares (p. 105-106), destacando essa opção metodológica:

“Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões

objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. [...]

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o *estranhamento*. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos”.

Dessa maneira, a situação de desemprego, por exemplo, que atinge os indivíduos de todas as faixas etárias, mais agudamente os jovens, pode ser discutida com os alunos no sentido de mostrar que não se trata de um problema individual, muito menos “natural” nesse segmento da população, decorrente de sua incapacidade ou de seu caráter. Constitui, antes de tudo, um problema que possui dimensões estruturais, resultantes de transformações no mercado de trabalho, e que apresentam novas exigências quanto à escolaridade e à formação profissional.

A Sociologia afirma-se, desse modo, como instrumento que o professor maneja em sala, por intermédio da interlocução com textos sociológicos, antropológicos e da Ciência Política, mas também com materiais documentais como filmes, literatura, obras de arte e fotografias, entre outros, a fim de responder,

com o aluno, às questões suscitadas por esse modo de olhar a realidade. O professor deve realizar, então, conforme proposto nas Orientações Curriculares, uma mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos, adequando o ensino ou traduzindo para eles os fundamentos do conhecimento científico. Busca-se, com isso, discutir o jovem em sua relação de estranhamento com aqueles outros que o envolvem em sua vida cotidiana, em particular na família, nos vínculos de parentesco e de amizade, na vizinhança, na escola, no lazer e no trabalho.

Sobre a organização dos conteúdos básicos

O Currículo de Sociologia para o Ensino Médio tem como principal objetivo desenvolver um *olhar sociológico* que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a *desnaturalização* e o *estranhamento*. Ou seja, a recomendação de recusar os argumentos que “naturalizam” ou veem como naturais as ações e relações sociais e que impedem de percebê-las como produtos da ação humana na história (por exemplo, a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica) e de adotar como postura metodológica a atitude de conhecer a realidade, a sociedade em que vivemos, construindo um distanciamento diante dela, olhando para as coisas que nos rodeiam como se tudo fosse estranho e não familiar. Desse modo, pretende-se efetivamente propiciar oportunidades de reflexão e de crítica por

meio de exercícios, tarefas e atividades que ajudem o aluno a observar cientificamente a realidade social, a partir de uma perspectiva sociológica.

A proposta se caracteriza, ainda, pela definição de recortes temáticos das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia), com o enfoque de questões que se apresentam também como *problemas sociais* que afetam a vida em sociedade, especialmente a dos jovens. Os temas têm, portanto, uma referência concreta, mas seu tratamento depende da articulação rigorosa com conceitos e teorias sociológicas.

Evidentemente, como todo recorte, uma variedade grande de outros temas e de escolhas conceituais e teóricas não foi considerada. Mas é preciso ter em conta que, em termos metodológicos, as Ciências Sociais, e, em especial, a Sociologia, foram marcadas não pelo consenso, mas por intensos debates entre as diferentes perspectivas. Este Currículo, portanto, é produto de opções feitas tanto no que se refere aos temas, como aos conceitos e autores que se situam em diversos campos teóricos. Assim, as questões ou problemas sociais, transformados em temas, são abordados ao longo dos bimestres. As questões das diferenças e desigualdades sociais, da diversidade social brasileira, da violência – ou, mais precisamente, da não cidadania –, do trabalho e suas transformações, da participação política e dos movimentos sociais, da cidadania são discutidas em termos conceituais e de acordo com diferentes perspectivas teóricas.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos

No âmbito deste Currículo, a pesquisa constitui um recurso didático fundamental. Acima de tudo, seguindo a proposta de 1990, trata-se de desenvolver uma postura de investigação ou uma atitude de curiosidade que leve o aluno a refletir sobre a realidade social que o cerca.

Fica evidente, também, que, além das disciplinas que compõem as Ciências Sociais, entende-se que é muito importante a aproximação com outras disciplinas na área das Ciências Humanas, como Filosofia, História e Geografia. Mas isso não significa de forma alguma que seja desnecessário e impossível o diálogo com os professores de Língua Portuguesa e das Ciências da Natureza, no sentido de esclarecer questões relevantes que demandam uma abordagem científica multidisciplinar. Considera-se, contudo, necessário reconhecer a especificidade de cada uma dessas disciplinas, a fim de que se evite o reducionismo de um conhecimento pelo outro.

O ensino da Sociologia pressupõe, então, a compreensão da educação como um caminho para conhecer, para saber, no sentido de superar os preconceitos, as ideologias, o senso comum; enfim, para desenvolver a capacidade crítica. Para tanto, considera-se fundamental desenvolver no aluno os hábitos da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para ele se comunicar com os outros, e cujo lugar no mundo ele, por meio da Sociologia, também aprenderá a estranhar.

Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto

A existência de um currículo não significa que o professor tenha que reproduzi-lo integralmente, acatando-o como a única possibilidade de exercício de sua atividade docente. Não se trata de um receituário que deve ser seguido à risca, mas sim de uma contribuição e um incentivo para o desenvolvimento de outras experiências em sala de aula, particularmente tendo em conta as especificidades regionais e locais, as condições de ensino, as características do alunado e a liberdade e criatividade do professor. Os recortes temáticos, conceituais e teóricos, os materiais, textos e recursos didáticos sugeridos podem ser revistos e ampliados, sem perder de vista os objetivos do ensino de Sociologia no nível médio, definidos nas Orientações Curriculares Nacionais: “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico”.

O princípio pedagógico que orienta essa proposta é o do estabelecimento de um diálogo entre o professor e o aluno, pensado como um recurso para superar os limites de uma aula meramente expositiva. O ponto de partida desse diálogo é o conhecimento de senso comum que o aluno tem a respeito da sociedade, mas com o objetivo de superá-lo, ao fornecer-lhe o conhecimento propiciado pela Sociologia enquanto uma disciplina científica. Nesse sentido, a pesquisa constitui um recurso didático importante para mostrar ao aluno como são constituídos os dados empíricos que fornecem o

material para a reflexão e análise sociológica. Da mesma maneira, a ênfase na leitura e na compreensão de texto pode ser complementada com uma variedade de outros recursos, de conhecimento do professor, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva ou sensibilidade sociológica na análise dos fenômenos sociais. Trata-se, seguindo a recomendação de Anthony Giddens, de procurar desenvolver no aluno a curiosidade, a inquietação, a dúvida, a vontade de conhecer e de buscar uma explicação para as coisas do mundo em que vive. Em outras palavras, despertar nele o interesse pela pesquisa e as qualidades do pesquisador.

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades

A organização dos conteúdos escolares está sinteticamente apontada em termos dos tópicos disciplinares e objetivos formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGER, Peter. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOTTOMORE, Tom. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRYM, Robert *et al.* *Sociologia: uma bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. *Elementos de teoria geral do Estado*. São Paulo: Saraiva, 2009.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

DE CICCIO, C.; GONZAGA, Álvaro de. *A teoria geral do Estado e Ciência Política*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização e construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

HIRANO, Sedi. *Castas, estamentos e classes sociais: introdução ao pensamento sociológico de Marx e Weber*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Claude Lévi-Strauss*. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

MAGNANI, José Cantor; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MARRA, Célia A. dos Santos. *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a reper-*

cusão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Livro Primeiro, v. I, capítulos I (A Mercadoria), V (Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia), XII (Divisão do trabalho e manufatura) e XXIV (A chamada acumulação primitiva).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo, 2004. Primeiro Manuscrito – O trabalho alienado.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHWARCZ, Lília; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Estação Ciência/Edusp, 1996.

SCHRAIBER, Lilia Blima et al. *Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

SEMTEC/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Quadro de conteúdos e habilidades de Sociologia

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º bimestre	O aluno na sociedade e a Sociologia Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social
	Habilidades <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observação da sociedade• Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral• Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade• Desenvolver a consciência de que não há olhar natural; todos os olhares são sempre construções• Distinguir o conhecimento de senso comum do conhecimento científico• Distinguir Sociologia de Filosofia e Assistência Social• Compreender o papel da Revolução Industrial e da urbanização no nascimento da Sociologia• Compreender o que faz um sociólogo

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O que permite ao aluno viver em sociedade?**

Inserção em grupos sociais

- Família, escola, vizinhança, trabalho

Relações e interações sociais

Socialização e o processo de construção da identidade

Habilidades**2º bimestre**

- Compreender o que permite ao homem viver em sociedade
- Produzir uma reflexão sobre o processo de socialização
- Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais
- Distinguir a inserção nos diversos grupos sociais de origem e convivência cotidiana
- Desenvolver a concepção de onde, quando e como vivemos: a noção de comportamento e sociabilidade
- Compreender, de maneira geral, como se dá o processo de construção identitária
- Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade
- Desenvolver a sensibilidade sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O que nos une como humanos? O que nos diferencia?**

Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais

- A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos

Conteúdos simbólicos da vida humana

- Cultura: características
- A humanidade na diferença

3º bimestre**Habilidades**

- Reconhecer que a unidade entre todos os seres humanos é o fato de que o homem é um ser cultural
- Compreender a ideia de cultura de um ponto de vista antropológico
- Reconhecer o caráter social e culturalmente construído da humanidade
- Distinguir instinto de cultura
- Reconhecer o papel da cultura e do instinto na vida dos homens
- Compreender que a humanidade só existe na diferença
- Identificar as características da cultura

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O que nos desiguala como humanos?**

Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais

- Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos
- Etnias, classes sociais, gêneros e gerações

4º bimestre**Habilidades**

- Reconhecer e analisar formas de manifestação da desigualdade social
- Compreender a desigualdade na construção social de gênero
- Compreender criticamente a ideia de raça e etnia
- Distinguir as diferentes abordagens sociológicas do conceito de classe social
- Identificar fatores que expressam a desigualdade social no Brasil

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****De onde vem a diversidade social brasileira?**

A população brasileira

- Diversidade nacional e regional

O estrangeiro do ponto de vista sociológico

A formação da diversidade

- Migração, emigração e imigração
- Aculturação e assimilação

Habilidades

- Refletir sobre a questão da diversidade nacional de forma crítica
- Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral
- Ler e interpretar tabelas que expressam a diversidade nacional em seus diferentes aspectos
- Distinguir emigração e imigração e identificá-los como elementos constitutivos da diversidade nacional
- Estabelecer uma reflexão sobre as razões da migração
- Desenvolver uma visão sociológica da figura do estrangeiro
- Compreender e operar com os conceitos de assimilação e aculturação
- Aprender o significado da relação entre estabelecidos e *outsiders*
- Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira

1º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Qual a importância da cultura na vida social?**

- Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa
- Construção da identidade pelos jovens

Habilidades

2º bimestre

- Compreender a noção de cultura e diferenciá-la da de cultura de massa
- Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral
- Distinguir a ideia de sociedade do conceito de cultura
- Refletir criticamente a respeito da produção em massa
- Questionar a noção de juventude
- Compreender de que maneiras os jovens se relacionam com a sociedade de consumo e a produção de cultura
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre a apropriação de elementos para consumo de massa na produção da identidade juvenil

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?**

O trabalho como mediação

Divisão social do trabalho

- Divisão sexual e etária do trabalho
- Divisão manufatureira do trabalho

Processo de trabalho e relações de trabalho

- Transformações no mundo do trabalho
- Emprego e desemprego na atualidade

Habilidades

- Identificar o trabalho como mediação entre o homem e a natureza
- Estabelecer uma reflexão sobre divisão do trabalho, processo de trabalho e relações de trabalho
- Compreender como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber pensaram o trabalho na vida social do homem
- Compreender os conceitos de fetichismo da mercadoria e alienação no processo de produção capitalista
- Identificar as transformações no mundo do trabalho: as mudanças no processo e na organização do trabalho
- Compreender as categorias emprego e desemprego na atualidade
- Identificar o perfil daqueles que são mais atingidos pelo desemprego no Brasil
- Reconhecer as causas do desemprego na atualidade

3º bimestre

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O aluno em meio aos significados da violência no Brasil**

O que é violência

Violências simbólicas, físicas e psicológicas

Diferentes formas de violência

- Doméstica, sexual e na escola

Razões para a violência

Habilidades**4º bimestre**

- Compreender criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro
- Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica
- Identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica)
- Estabelecer uma reflexão sobre os processos de produção e reprodução da violência
- Desenvolver um olhar sociológico sobre os fatores sociais, econômicos, históricos e contextuais que contribuem para explicar os fenômenos violentos
- Desenvolver um questionamento quanto ao papel de cada um na produção e reprodução da violência escolar (*bullying*)

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O que é cidadania?**

O significado de ser cidadão ontem e hoje

Direitos civis, políticos, sociais e humanos

O processo de constituição da cidadania no Brasil

- A Constituição Brasileira de 1988
- Direitos e deveres do cidadão
- A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres

Habilidades**1º bimestre**

- Compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania”
- Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos
- Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil
- Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história
- Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição Brasileira de 1988
- Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação
- Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Qual a importância da participação política?**

Formas de participação popular na história do Brasil

Movimentos sociais contemporâneos

- Movimento operário e sindical
- Movimentos populares urbanos
- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
- “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros)

A cidade como lugar de contradições e conflitos

- Associativismo e democracia
- O direito à cidade

2º bimestre**Habilidades**

- Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos brasileiros
- Reconhecer diferentes formas de atuação política da população nas revoltas e movimentos populares dos séculos XIX e XX
- Compreender a importância da participação política da população nos movimentos operário, sindical e dos sem-terra
- Desenvolver o espírito crítico em relação à historicidade da condição feminina
- Estabelecer relações entre a luta feminina e a ampliação dos direitos civis
- Estabelecer uma reflexão sobre o significado e a importância do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres
- Reconhecer e identificar algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos
- Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Qual é a organização política do Estado brasileiro?**

Estado e governo

Formas e sistemas de governo

Organização dos poderes

- Executivo, Legislativo e Judiciário

Eleições e partidos políticos

Habilidades**3º bimestre**

- Compreender o conceito geral de Estado e suas formas
- Distinguir o conceito de Estado da concepção de governo e identificar as principais formas de governo (monarquia e república) e suas características
- Identificar e reconhecer diferentes sistemas de governo (presidencialismo, parlamentarismo, semipresidencialismo)
- Compreender a organização interna dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), sua natureza e funções
- Identificar os componentes do poder Legislativo, compreender o sistema de representação proporcional e o papel de senadores e deputados no âmbito federal
- Desenvolver noções claras sobre o funcionamento das eleições no Brasil, a formação dos partidos, a importância do voto e o papel do eleitor no sistema democrático
- Estabelecer uma reflexão crítica sobre a atuação do cidadão no controle da representação política na relação entre eleitores e representantes eleitos

3ª série do Ensino Médio**Conteúdos****O que é não cidadania?**

Desumanização e coisificação do outro

Reprodução da violência e da desigualdade social

O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho

Habilidades**4º bimestre**

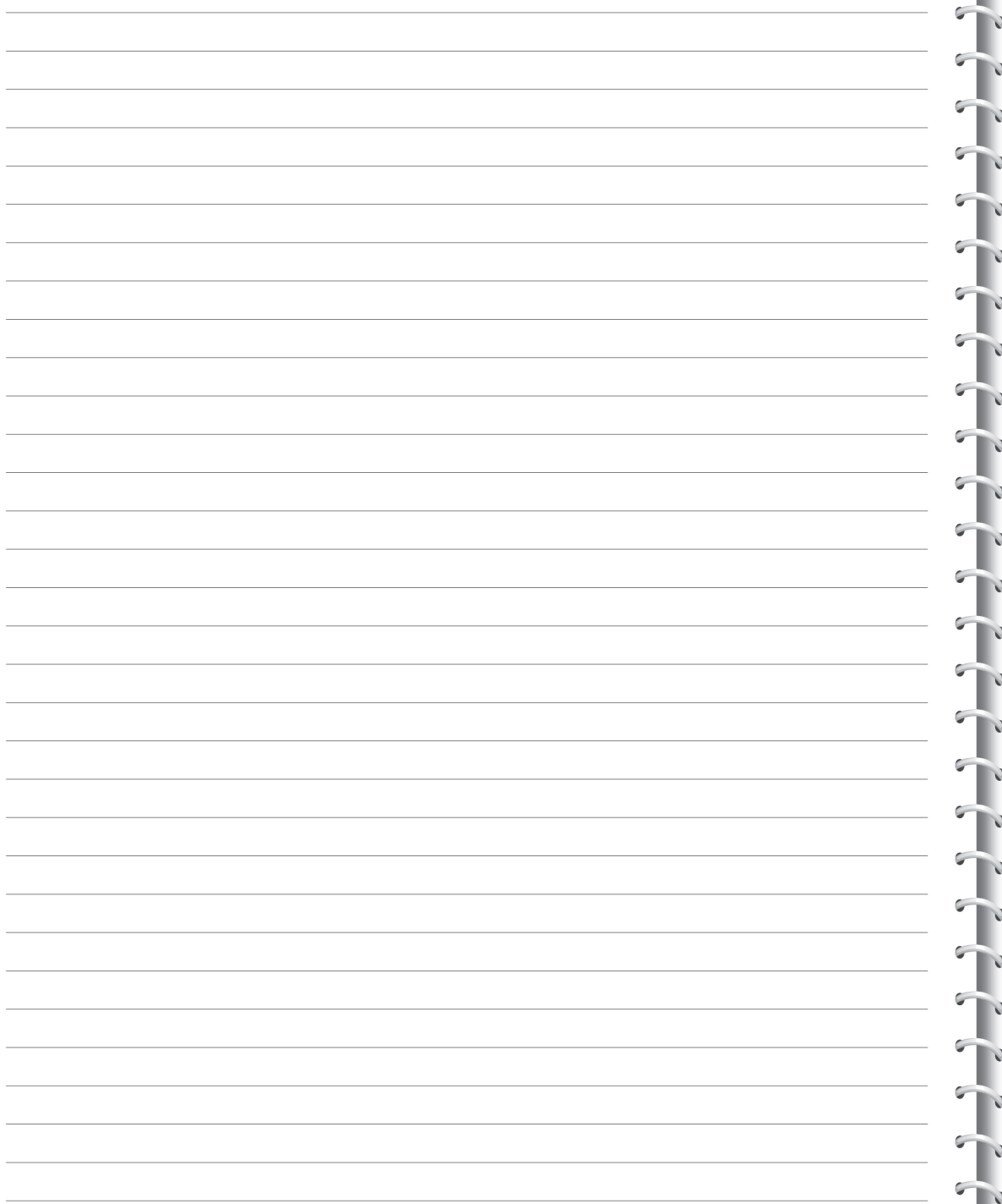
- Abordar a problemática da reprodução da violência por meio de sua banalização
- Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social
- Reconhecer os problemas da individualização na sociedade contemporânea
- Compreender o que significa a desumanização e a “coisificação” do outro e quais os fatores que contribuem para esses fenômenos
- Resgatar a especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade, à pessoa e às condições mínimas de sobrevivência
- Estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como motivadores da ação transformadora da realidade social

 *Anotações*



A spiral-bound notebook with 25 horizontal lines for writing. The spiral binding is on the left side.

 *Anotações*



A spiral-bound notebook with a silver metal spiral binding on the right side. The page is filled with horizontal lines for writing. The notebook is shown from a slightly elevated perspective, casting a soft shadow on the surface below it.