

**PROPOSTA CURRICULAR
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
1º GRAU**



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO
Secretário: Fernando Gomes de Moraes
Coordenadora: Eny Marisa Maia

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA — 1º GRAU

Elaboração:

Ernesta Zamboni — (UNICAMP)
Katia Maria Abud - (UNESP/Franca)

Colaboração:

Luiz Koshiba — (UNESP/Araraquara)
Maria Helena Capelato — (USP)

CENP 409

Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Distribuição gratuita

S241p

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992. 51 p.

1. História — Currículo 2. História — Ensino de 1º grau I. Título.

CENP 409



CDU 9:371.214

Serviço de Documentação e Publicações

Apoio técnico: Maria Aparecida Neves
Mirian Amato
Sonia Maria Ferrara Liziero

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NÓRMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1.546
05008 — São Paulo — SP
Telefone: 864-5700

Aos Professores

O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública e a da qualidade do ensino oferecido à sociedade.

Nenhuma proposta de reforma e modernização do sistema de ensino pode prescindir da definição do papel das tarefas primordiais da Escola Pública. Ela deve ser vista como instituição de uma determinada sociedade que, de um lado, refleta, suas características políticas, econômicas, sociais e culturais e, de outro, se afirme como espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural, ético e profissional de seus alunos. Instrumento insubstituível para a preparação de uma nova cidadania, a escola terá que ser dinâmica e moderna — é nela que devem ser estimulados a discussão, o estudo, a pesquisa e a posse de todos os conhecimentos disponíveis nos tempos atuais. O cumprimento desta missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento.

A educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

A escola pública deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, ao contrário, em organismo vivo e atuante na vida da sociedade. Deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se, com vistas à concretização de seus objetivos e para atingi-los, o Estado deve redefinir sua relação com a escola e rever a qualidade de seus vínculos com a sociedade.

O grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria.

As propostas curriculares ora apresentadas devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelo alunos ao final de cada ano letivo e nível de ensino. Os professores terão também condições objetivas de avaliar seu próprio desempenho.

Tem-se consciência de que o processo de transformação qualitativa do ensino público está, em última análise, nas mãos dos educadores da rede de ensino.



FERNANDO MORAIS
Secretário de Estado da Educação

Aos professores

O programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação, a partir de outubro de 1991, começa a cumprir o compromisso assumido pelo Governo do Estado de recuperar a Escola Pública e a qualidade de ensino oferecido à sociedade.

Esse Programa institui pelo Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991 o Projeto Educacional Escola-Padrão que redesenha o perfil da escola, considerando-a como um organismo vivo, atuante - núcleo e base do sistema de ensino - capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los.

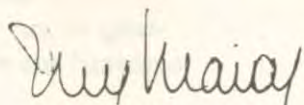
Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação incentiva a escola a desenvolver suas próprias iniciativas e identificar suas necessidades, reafirmando como principal objetivo o de criar condições para que a escola promova uma adequada autonomia de ação, principalmente no campo administrativo e pedagógico, de acordo com a realidade em que desenvolve suas atividades.

É preciso considerar, contudo, que a autonomia da escola não significa a omissão do Estado. Embora o Estado de São Paulo se coloque como um centro cultural efervescente, há entraves de toda ordem que impedem ou dificultam o acesso a ele por parte significativa do magistério. Os educadores, no seu modo de pensar a prática pedagógica, são sujeitos às mais diversas influências que decorrem da exposição à multiplicidade de canais de informação. Enganam-se, contudo, os que pensam que o Magistério as recebe passivamente.

Sua reação a elas se manifesta através da divergência, da discordância ou da adesão. O papel dos órgãos normativos e de estudos da Secretaria da Educação é o de colocar essas idéias em debate.

Nesse sentido é que a CENP tem desenvolvido um projeto de divulgação do conhecimento e, conseqüentemente, de apoio à utilização da prática docente.

O material ora apresentado é mais um esforço nessa linha de trabalho.



Ery Marisa Maia
Coordenadora da CENP

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Bibliografia indicada	14
2 CICLO BÁSICO	15
2.1 Eixo temático — A criança constrói a sua história	15
2.1.1 Desenvolvimento do eixo temático	15
2.2 Bibliografia indicada	18
3 3ª e 4ª SÉRIES	21
3.1 Eixo temático — A construção do espaço social: movimentos de população	21
3.1.1 Desenvolvimento do eixo temático	21
3.2 Bibliografia indicada	25
4 5ª e 6ª SÉRIES	27
4.1 Eixo temático — Construindo as relações sociais: trabalho	27
4.2 Bibliografia indicada	31
5 7ª e 8ª SÉRIES	35
5.1 Eixo temático — O construir da história: cidadania e participação	35
5.2 Bibliografia indicada	40
6 OBJETIVOS E CONTEÚDOS	43
6.1 Ciclo básico	43
6.1.1 Objetivo	43
6.1.2 Conteúdo	43
6.2 3ª e 4ª séries	43
6.2.1 Objetivo — 3ª e 4ª séries	43
6.2.2 Conteúdo — 3ª série	43
6.2.3 Conteúdo — 4ª série	43
6.3 5ª e 6ª séries	43
6.3.1 Objetivo — 5ª e 6ª séries	43
6.3.2 Conteúdo — 5ª série	44
6.3.3 Conteúdo — 6ª série	44
6.4 7ª e 8ª séries	44
6.4.1 Objetivo — 7ª e 8ª séries	44
6.4.2 Conteúdo — 7ª série	44
6.4.3 Conteúdo — 8ª série	44
7 SUGESTÕES DE LEITURAS	45
7.1 O ensino de história no 1º grau	45
7.2 Teoria e metodologia da história	45
8 BIBLIOGRAFIA	47

APRESENTAÇÃO

A Proposta Curricular de História aqui apresentada, resultou das discussões sobre o ensino desta disciplina, ocorridas no Estado de São Paulo, desde que a mesma voltou a compor o currículo das escolas de primeiro grau e que envolveram professores de História, de primeiro e segundo graus, as Universidades, a CENP, a ANPUH. Tais discussões, bastante profícuas, materializaram-se em artigos publicados nas revistas especializadas de História e nas propostas curriculares para o ensino de História, no primeiro grau.

Na década de 80, houve uma reformulação das propostas de todas as disciplinas que compunham o quadro curricular do primeiro e segundo graus. Em 1986, foram editadas três versões preliminares de uma Proposta Curricular para o ensino de História, destinada ao primeiro grau, elaboradas pelas professoras Annelise M. Müller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Candida Delgado Reis e Salma Nicolau — que no momento compunham a Equipe Técnica de História da CENP. A equipe foi assessorada por Déa R. Fenelon e Marcos A. Silva.

Partindo dos fundamentos dessas versões curriculares e das reflexões feitas so-

re o ensino de História, um grupo formado por Ernesta Zamboni, Kátia Maria Abud, Luis Koshiba e Maria Helena Capellato, elaborou, em 1990, a versão preliminar de uma nova Proposta Curricular. Para tanto, reuniu-se, semanalmente, na CENP, de julho a dezembro, sob a coordenação de Angela Maria Martins e contando com a presença da Prof^a Elvira Lima, da área de Psicologia.

No período de 5 a 7 de março de 1991, a nova versão foi apresentada aos professores de História da rede estadual. Muitas sugestões e críticas foram então levantadas:

- maior problematização nas últimas séries;
- introdução de novos temas;
- ampliação bibliográfica.

A presente versão curricular procurou absorver estas sugestões e críticas. Foram também incorporados alguns tópicos e atividades sugeridos nas Propostas anteriores, principalmente na de 1986. No entanto, a versão de 1991 representou o suporte básico deste trabalho.

Consideramos esta Proposta mais uma etapa da discussão sobre o ensino da História. Ela não é — e nenhuma Proposta o é — a palavra final. O aprofundamento sobre o ensino de História é fruto de reflexões conjuntas realizadas nos campos da teoria e da prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Os manuais didáticos pretendem abarcar, sob a denominação de História Geral, da América e do Brasil, todo o conteúdo da disciplina História. A ilusória unidade desse conteúdo é assegurada pela seriação dos acontecimentos em um eixo espaço-temporal: Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Com relação ao Brasil, a periodização é: Colônia, Império e República. No interior de cada um desses períodos surgem unidades espaciais examinadas de forma fragmentada em diversos aspectos: economia, administração, política, sociedade, cultura. Um ensino assim ministrado tem como resultado final uma concepção de História como produto acabado, distante da vida do aluno.

O ensino tem assumido essa postura teórica, elaborada pela historiografia conservadora para cultuar os heróis e a memória da Nação. Novas abordagens da História tem surgido, sem no entanto atingir profundamente a escola. As transformações ocorridas na produção do conhecimento histórico foram recebidas pela escola como novidade e possibilidade de mudanças pedagógicas. Muitos professores, no desejo de renovarem a sua prática educacional, pretenderam transferir as inovações metodológicas ocorridas na Universidade para o interior da sala de aula. No entanto, o desconhecimento das novas posturas metodológicas acarretou mudanças apenas na aparência. Os conteúdos continuaram sendo tratados como antes. Os alunos continuaram a ser colocados diante de uma História que desconsiderava sua vivência e, em grande parte, era incompreensível e desinteressante para eles.

A informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo em relação ao saber. Para que a escola forme pessoas atuantes e participantes na sociedade, é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico. Por isso, o ensino de História deve estar vinculado à vivência do aluno.

O entendimento e o conhecimento dos processos de produção do saber histórico ocorre em um movimento, durante o qual

o aluno constrói seu próprio conhecimento, e, como aprendiz, produz seu aprendizado. A equação chave desta Proposta é o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo também comporta, em sua essência, uma atitude receptiva, onde a contemplação, a admiração pelo pensamento alheio e até a adesão intelectual, possuem lugares próprios. Convém enfatizar que tais atitudes não são necessariamente negativas, alienadas e negadoras do sujeito. Ao contrário, podem tornar-se ricas, integradoras e participativas — se a vivência do aluno for considerada como elemento do procedimento histórico. Ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem, isto é, produção, difusão, recepção, são momentos diversos de um único processo. Se a Universidade produz conhecimento, a Escola de primeiro e segundo graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua produção. Na medida em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, adquire a dignidade de sujeito desse mesmo processo, pois o essencial está na sua capacidade de aprender.

Como afirmamos anteriormente, esta Proposta parte do pressuposto de que a construção da História é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes. Sugere, portanto, a revisão da História entendida como processo evolutivo e seqüência de etapas que cumprem uma trajetória determinada, definida *a priori* e independente da vontade dos sujeitos. Essa concepção evolucionista, etapista, determinista caracteriza certas correntes historiográficas (algumas vertentes do marxismo, positivismo, historicismo, estruturalismo). Muitos historiadores, hoje, criticam essas interpretações porque conduzem a atitudes de passividade e fatalismo perante a História.

A visão progressiva indica a trajetória do futuro e transmite a falsa impressão de que a História é feita através de roteiros pré-estabelecidos e imutáveis. A Proposta questiona essa postura teleológica e fatalista que se apóia nas "leis da História". Concebendo a História como conheci-

mento e prática social, o futuro pode ser entendido como “vir a ser” construído pelos sujeitos, em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades. Esta concepção de História leva ao redimensionamento das relações com o passado e à busca de novos caminhos para o ensino da disciplina. A opção feita por esta Proposta foi a de trabalhar com os seguintes eixos temáticos:

**A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA—
Ciclo Básico.**

**A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL:
MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO — Terceira e Quarta Séries.**

**O CONSTRUIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS:
TRABALHO — Quinta e Sexta Séries.**

O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO — Sétima e Oitava Séries.

Tal opção fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não significa visão global (típica das análises por períodos), mas um certo tipo de relação do todo com as partes. Cada objeto contém em si a totalidade do social, o que permite que ela seja apreendida partindo de qualquer parcela do todo.

Se a História por períodos caminha do todo para as partes, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do passado para o presente, a História ensinada a partir dos eixos temáticos pode indicar um caminho diverso. Transitando das partes para o todo e deste para as partes, realiza um constante vai e vem que torna possível o desvendamento das múltiplas contradições do social. Esse movimento do tempo, (entendido como contradição e não como evolução progressiva), permite a reconstituição crítica da História.

Nessa perspectiva, estudar História a partir de eixos temáticos não significa fragmentá-la, pois qualquer tema/objeto possibilita a compreensão do passado, na sua totalidade.

O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo “estu-

do do período”. Nesta opção não há conteúdos ou seqüências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que se deseja estudar. A mudança supõe uma visão de História que não exige o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos mas, capacidade de reflexão sobre qualquer momento da História.

Posicionando-se no presente, professores e alunos podem estabelecer uma discussão profícua com o passado. Esse diálogo presente/passado possibilita uma nova compreensão da História das experiências sociais vividas no cotidiano, quando nele se introduz a reflexão.

Articulando ensino e pesquisa histórica, o professor pode conduzir o aluno à descoberta de como a memória e a História se encontram associadas a processos sociais vividos. Nesta perspectiva, “pensar e fazer a História” significa construir a visão do passado com inúmeras perguntas do agora, para descobrir o imenso campo de possibilidades que o conhecimento do passado nos apresenta. O desafio que nos é colocado consiste em sermos capazes de explorar, junto com os alunos, as possibilidades abertas para a compreensão da experiência vivida por outras sociedades, de outras épocas, canalizando esse conhecimento para a formação de sujeitos conscientes.

A Proposta sugere ao professor considerar experiências vividas pelo aluno no seu cotidiano, mas adverte que não deve nela permanecer, correndo o risco de confundir as experiências cotidianas do aluno com História do cotidiano, objeto de investigação que atualmente desperta muito interesse entre os historiadores.

Cabe aqui alguns esclarecimentos sobre esta nova tendência da historiografia. A recusa às grandes sínteses, aos macro-objetos, às explicações de caráter meramente estrutural que deixam de lado os sujeitos artífices da História, levou os historiadores a voltarem os olhos para o fragmentário, para o indeterminado, para os sujeitos dotados de vontade e consciência, para a micro-História onde se situam os

os conteúdos da vida cotidiana que hoje seduzem os estudiosos do passado.

Mas a História do Cotidiano, como adverte Jacques Le Goff, corre o risco de ser mal interpretada e ser tão comezinha e tão pouco histórica com a História das batalhas, dos heróis e seus grandes feitos. Elementos do cotidiano como a História do garfo, da lavagem de roupa, das formas de fazer amor e muitos outros constituem grandes temas e deram origem a belos estudos, quando inseridos no seio de uma análise dos "sistemas históricos, contribuindo para explicar o seu funcionamento".

A História do Cotidiano, explicativa dos sistemas históricos, auxilia a compreensão dos processos históricos e casa-se com a opção feita pelos eixos temáticos, pois os fatos da vida cotidiana fazem parte da História e sua totalidade. Os eixos temáticos se encarregam de unir as partes ao todo e de levar o todo às partes.

A História do Cotidiano não aponta para uma única direção. Há vertentes distintas de análise desse objeto. Autores como E. P. Thompson e Michel Foucault não se preocuparam com a cotidianidade, mas inspiraram estudos nessa linha. E. P. Thompson, ao valorizar as experiências comuns, o vivido, o papel das escolhas e das ações conscientes dos seres humanos na História, incentivou pesquisas sobre o cotidiano dos trabalhadores. Michel Foucault, ao mostrar a existência de um poder disseminado por toda sociedade, formando uma rede disciplinar cotidiana que produz docilidade e submissão sugeriu, indiretamente, o desenvolvimento de inúmeros trabalhos sobre esse poder detectável no cotidiano das pessoas.

A historiografia brasileira incorporou esses elementos e produziu análises sobre o cotidiano de caráter bastante diversificado.

Retomando a questão do cotidiano do aluno como ponto de partida no processo de conhecimento, o professor não deve subestimar a força dos valores dominantes veiculados por todos os meios aos quais as crianças estão expostas desde a mais tenra idade. Elas chegam à escola providas de um esquema de valores e de um

conjunto de informações que lhes permite situar-se na realidade. A rigor, esse esquema não vai além de um conjunto de regras de conduta que estabelecem o proibido e o permitido, configurando-se em posturas ideológicas. Os valores se impõem através de práticas rotineiras, repetitivas, ditadas pela lógica do sistema e cumprem o papel de reafirmação do existente.

Tais práticas produzem experiências que levam ao desenvolvimento do espírito crítico; é a reflexão sobre elas que altera o ponto de vista do senso comum e estabelece novos ângulos para a percepção e compreensão do mundo em que se vive.

Através da reflexão sobre as experiências vividas, o aluno, com ajuda do professor, chega a se perceber como sujeito de processos mais amplos, o que lhe permite assumir outra postura diante da História. A experiência é o ponto de partida da reflexão, mas, para a ampliação do horizonte intelectual, é necessário que o aluno volte-se criticamente sobre sua própria experiência. Segundo E. P. Thompson, ao recuperar a experiência humana, homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de "sujeitos autônomos, indivíduos livres", e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações, enquanto necessidades /interesses/antagonismos; trabalham nas em suas consciências e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões.

A escola fundamental deve contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria História, ou seja como cidadão que se identifica no processo social. No momento em que o conhecimento crítico da História atuar reversivamente sobre ele na forma de autoconhecimento, sua formação básica pode ser considerada satisfatória.

A Proposta que agora se apresenta não pretende ser uma regra. Configura-se como sugestão, procurando incorporar algumas tendências recentes da historiografia e espera ser, mais que um único modelo, uma indicação de caminhos que podem ser percorridos.

1.1 Bibliografia indicada

CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHESNEAUX, Jean. **Hacemos tabla rasa del pasado?** México: Siglo Veintiuno, 1977.

DECCA, Maria Auxiliadora Buzzo de. **A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920-1934).** Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1989.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Cotidiano e poder em São Paulo no século XIX.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

LE GOFF, Jaques. A história do cotidiano. In: _____. **História e nova história.** Lisboa: Teorema, 1986.

LE GOFF, Jaques et al. **A nova história.** Lisboa: Edições 70, 1986.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

2 CICLO BÁSICO

2.1 Eixo temático — A criança constrói a sua história

No **Ciclo Básico**, a realidade imediata constituída pelos contatos sociais dos alunos e o espaço em que vivem é o fundamento do início do estudo de História no ensino fundamental. Esta escolha se justifica pela facilidade que eles terão em identificar os pronomes pessoais como *eu, você, nós, eles* necessários para a compreensão das relações sociais. O importante é prepará-los para conhecerem pessoas e realidades distantes no tempo e no espaço e serem capazes de lhes atribuir significados pessoais. Por essa razão o afastamento da realidade que os cerca será gradual. A identificação das noções *eu, você, nós* e *eles* é necessária ao processo de descentração deles e à construção do conhecimento histórico.

O estudo da realidade mais próxima dos alunos justifica-se como ponto de partida, porque no **Ciclo Básico** eles não fazem a rigor, distinção entre o “seu” mundo e a realidade exterior. Eles se relacionam afetivamente com o mundo exterior, caracterizam pessoas e situações de modo simples, em oposições binárias: boas ou más, agradáveis ou desagradáveis, e, portanto, projetam sobre ele suas emoções. As dificuldades das crianças em entender e conseqüentemente em explicar as mudanças que ocorrem em seu mundo exterior fazem com que estas sejam atribuídas a causas fortuitas, extraordinárias, fantasiosas, onde praticamente tudo é possível.

O período do **Ciclo Básico** é uma fase de transição. Os alunos iniciam um novo modo de se relacionar com o mundo, onde a razão pesará mais, diminuindo proporcionalmente a importância das projeções afetivas. Ou seja, a realidade exterior ao seu eu está em condições de ganhar em objetividade.

Como foi afirmado anteriormente, esta Proposta está apoiada no mundo conhecido e vivenciado pela criança, em situações que lhe são próximas. Elas formam

a base sobre a qual o aluno estabelece relações entre fatos presentes, próximos e remotos, percebe a individualidade e a universalidade em cada evento e em cada situação e aos poucos relaciona os diferentes campos do seu conhecimento. Dessa forma, sua realidade inicialmente pequena, se enriquece e multiplica. À medida que as crianças se relacionam com o mundo, com os objetos e as pessoas que as cercam, elas os conceituam. No **Ciclo Básico** os alunos serão solicitados a observar atentamente alguns aspectos da realidade e a representá-los, ora verbalmente, ora por meio de desenhos, gravuras e textos escritos. São atividades que objetivam o desenvolvimento da capacidade de dar forma e significado à realidade observada. Portanto, são atividades que desenvolvem a capacidade de estabelecer relações, e estimulam o espírito crítico, favorecendo a abstração e a elaboração de conceitos.

Quando nos referimos à realidade vivida pelos alunos, temos como ponto de referência as pessoas com as quais eles vivem e convivem em casa, na escola, na rua, nos grupos de brinquedo, na igreja. As relações de parentesco, os locais onde a criança se movimenta, como a casa, a rua, o bairro, a escola; os objetos com os quais tem contato, como a TV, que lhe mostra o mundo sob outros ângulos: esses e outros aspectos que fazem parte de sua vida cotidiana, servirão de base para o desenvolvimento dos conceitos de HISTÓRIA, RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURA, TEMPO e ESPAÇO, fundamentais para o entendimento de sua realidade.

2.1.1 Desenvolvimento do eixo temático

No **Ciclo Básico**, o eixo temático será desenvolvido levando em consideração três sub-temas:

- A) **Identificação das relações sociais no espaço em que a criança vive**
- B) **Identificação das relações de trabalho existentes no meio em que a criança vive**

C) Identificação da noção de tempo e espaço

A) Identificação das relações sociais no espaço em que a criança vive

O conhecimento histórico não está restrito a simples compreensão dos conceitos acima mencionados mas exprime-se na articulação que se estabelece entre eles. Com a intenção de concretizar as possíveis inter-relações existentes nas articulações conceituais, foi escolhido como eixo temático: **"A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA"** porque através dele ela estabelecerá um processo de diferenciação entre o seu "eu" e o dos "outros" e a natureza destas relações sociais em um contexto espaço/temporal.

Inicialmente, neste tópico, serão identificadas as relações sociais dos alunos, chamando atenção para as relações familiares, e de amigos de rua. Este procedimento favorecerá ao professor o melhor conhecimento do seu grupo de alunos, do meio em que a criança vive e convive, de seus hábitos e valores. Poderá identificar traços culturais do grupo da classe percebendo suas semelhanças e diferenças.

Um processo fácil e que favorecerá o surgimento de um clima de espontaneidade é criar, na sala de aula, situações em que os alunos colocarão oralmente ou graficamente suas histórias, relatarão suas vivências. Nesse movimento, o professor poderá identificar os hábitos, os costumes e valores do grupo de pessoas que cerca as crianças.

Deve-se iniciar o estudo deste sub-tema, familiarizando os alunos com a identificação de seus dados pessoais como o nome, a data de seu nascimento, a identificação das pessoas com as quais têm contato diariamente, o nome da rua e do bairro onde estão localizadas a casa onde moram e a escola onde estudam.

Para favorecer o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, importante para o auto-conhecimento e a interação grupal, sugere-se como atividade um trabalho de grupo:

— identificar as letras do próprio nome, de colegas e/ou pessoas afetivamente importantes para eles;

— falar sobre as pessoas que residem com eles, seu grau de parentesco e representá-las graficamente. Chamar a atenção para o significado dos termos: primos, tios, avós, pais, irmãos. Dependendo do grupo, pode-se enfocar as relações de compadrio existentes.

Os alunos deverão ser orientados a identificarem a natureza de dominação, subordinação e/ou cooperação presentes nas suas relações domésticas.

Nesse processo de interação social em que as relações familiares são explicitadas, podem aparecer situações de violência dos adultos sobre as crianças, dos adultos entre si e das crianças entre elas.

É conveniente analisar com os alunos o significado da violência e suas formas de manifestação, enfatizando a cooperação e a solidariedade. Esta é uma situação ideal para se discutir e analisar as relações do interior da sala de aula e chamar a atenção para o respeito mútuo.

Identificadas as relações familiares e o seu próprio nome, os alunos deverão conhecer as razões que levaram seus pais a escolherem tais nomes e não outros. Se os alunos estiverem familiarizados com a escrita poderão escrever no caderno as razões de seus pais ao escolherem seus nomes. Para que esta atividade seja concretizada, deverão fazer entrevistas com os seus pais e ou outros adultos de seu círculo.

Nestas atividades deve-se considerar que o professor:

1) participará de todas as atividades, como um membro natural do grupo, colocando-se e expressando-se, dizendo às crianças o significado do seu nome, e dando algumas informações a respeito de sua moradia, de sua família e de seu grupo de amigos;

2) orientará os alunos na pesquisa que deverão fazer em casa, para obterem dados necessários ao conhecimento da história do seu nome e de sua própria história. Com a intenção de familiarizá-los com a prática da coleta de dados através de en-

trevistas, poderá simular uma, na sala de aula, explicando cada um dos passos necessários para a realização desta atividade. Deverá insistir com o aluno como poderá fazer suas anotações. **Esta atividade é muito importante** e o professor deverá ter suficiente iniciativa e criatividade para propor várias formas de anotação como por exemplo: os próprios pais escreverem no caderno, quando as crianças não forem ainda alfabetizadas, as crianças copiarem o que os pais escreveram (cuidado com os possíveis equívocos), ou as próprias crianças anotarem;

3) orientará a representação das relações de parentesco e de amizade dos alunos, que poderá ser feita graficamente de formas bastante diversas: com o uso de cores, de tamanhos e por ordem de idade. A utilização de ordens variadas como tamanho e idade favorecerá a percepção da ordem seqüencial, da noção de cronologia. O uso de cores variadas ajudará a diferenciação das relações afetivas.

O professor deve estar atento para a **inexistência** de um modelo pré-determinado de organização familiar. As diversas formas de organização familiar dos alunos deverão ser consideradas.

Através dessas atividades, será possível perceber a existência, no grupo, de "datas" significativas, heróis, devoções, crenças e hábitos alimentares.

O professor poderá usar histórias infantis para discutir com a classe questões que considera importantes, como por exemplo: a disciplina, o respeito a si próprio, às outras pessoas, a defesa de seus direitos civis, a forma de se organizar para conquistá-los. Além disso, as histórias infantis tocam profundamente o imaginário das crianças. Os sonhos e idealizações que elas expressam serão um material formidável para se trabalhar em sala de aula.

Criado um clima de cordialidade, os alunos irão falar sobre outros grupos sociais que freqüentam: o da igreja, o do trabalho, o das brincadeiras da rua e outros mais. A necessidade dos pais saírem de casa para trabalhar, faz com que o grupo de amigos da rua assumam grande importância para as crianças. Com cuidado e jeito, o

professor irá direcioná-las para identificarem as semelhanças e diferenças existentes nos hábitos diários dos grupos em questão.

É possível localizar nas plantas da cidade ou do bairro, do Estado, do País e/ou planisfério (se for o caso) os diferentes lugares de onde vêm as crianças, seus familiares e as outras pessoas com as quais se relacionam. Chamar a atenção para a natureza das relações sociais existentes na escola: entre os colegas, com o professor, com os funcionários em geral e com a direção.

É importante que o aluno perceba o papel que ele exerce em cada um dos grupos: como aluno, trabalhador, filho, irmão, amigo, etc.

B) Identificação das relações de trabalho existentes no meio em que a criança vive e convive

Pretende-se aqui introduzir as primeiras noções de trabalho e refletir a respeito das relações sociais daí decorrentes, tendo como referencial a própria vivência do aluno como trabalhador e/ou trazendo a vivência de seus familiares através de:

— relatos orais, nos quais os alunos explicitem suas atividades e relações sociais. Geralmente as crianças que trabalham exercem atividades como engraxates, carregadores, auxiliares em casas comerciais ou em outras atividades ao lado de seus pais e no interior de sua casa, auxiliando-os nos trabalhos domésticos;

— relatos orais a respeito das atividades profissionais exercidas pelos seus familiares;

— relatos orais sobre as atividades profissionais conhecidas pelos alunos.

Tais relatos são importantes porque as crianças identificam as atividades existentes e o professor, questionando os alunos, os encaminhará para identificarem a importância social das atividades mencionadas e a inter-relação existente entre os diversos setores de trabalho.

É importante que o professor chame a atenção para as habilidades necessárias ao desenvolvimento das diferentes atividades

des profissionais, como por exemplo, a atenção, a coordenação motora, a observação, a acuidade visual.

Após a exposição oral, os alunos deverão registrar através de desenhos, colagens e pequenas frases situações ligadas ao mundo do trabalho.

Outro aspecto a ser destacado é a identificação dos instrumentos e materiais de trabalho necessários às atividades acima mencionadas. Deve-se ainda destacar as formas de remuneração das atividades profissionais e registrar a existência de um trabalho não remunerado e do trabalho doméstico, apontando as semelhanças e diferenças entre o trabalho remunerado e o não remunerado.

C) A identificação da noção de tempo e de espaço

Neste item serão trabalhadas as noções elementares de tempo para a compreensão do tempo histórico, das periodizações e cronologia em História. Tais noções, que serão desenvolvidas tendo como referencial as vivências dos alunos e noção de dia e noite (já conhecida por eles), serão sistematizadas através de atividades cotidianas:

— agrupar as atividades do período da manhã, tarde e noite, tendo como marco referencial o horário de se levantar, de tomar as refeições, dormir, trabalhar e/ou estudar. Nessas atividades serão trabalhadas algumas medidas de tempo como: de horas, o dia e a noite, os dias da semana;

— para desenvolver as noções de passado e futuro o professor poderá chamar a atenção para as atividades que as crianças realizaram no dia anterior e as que pretendem desenvolver no dia seguinte. Nessa atividade poderá haver um recuo temporal tendo como suporte de sustentação, o calendário. Nele serão delimitados alguns marcos, como: carnaval, feriados, festas nacionais e particulares. É preciso que o professor chame a atenção da classe para alguns referenciais temporais comuns a todos, como o carnaval e outros particulares, como o dia do aniversário;

— diferenciar o antes e o depois através de atividades propostas utilizando os tempos verbais;

— registrar no caderno, no início da aula, a data e o dia da semana;

— familiarizar o aluno com a divisão do ano em meses, semanas através da anotação diária da data;

— relacionar a data do aniversário da criança com o dia, mês e ano de seu nascimento;

— montar com a classe uma linha do tempo dividida em ano, assinalando os principais acontecimentos da vida das crianças;

— pedir às crianças para contarem histórias e/ou acontecimentos vividos por elas e colocá-los em ordem de seqüência e/ou importância.

Ao propiciar o relato dos fatos importantes da vida dos alunos, o professor estará criando condições para a reconstrução da história de vida das crianças, que pode ser feita utilizando-se fontes orais, através de entrevistas com as pessoas com quem a criança convive e também através dos registros escritos. Nesse processo será enfatizada a importância dos documentos que irão auxiliá-la na reconstrução da própria identidade, como registro de nascimento, documentos escolares, fotografias, cartas, etc.

Pode-se também pedir aos adultos próximos à criança que mostrem e expliquem a importância de outros documentos, como Carteira de Identidade, Título de Eleitor, Carteira de Trabalho, e outros. Nesse momento o professor estará trabalhando as noções de passado, presente e futuro, fontes, documentos e registro.

Estas propostas finais contribuirão para que se faça uma síntese do eixo-temático: "**A criança constrói a sua História**" preparando-a para o aprofundamento dos conceitos nas séries futuras.

2.2 Bibliografia indicada

AQUINO, Rubin S. L. et al. **Histórias da sociedade: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982.

- BREPOHL, Marionilde Dias, CARNEIRO, Cintia Braga. Ensino da história no primeiro grau: uma proposta alternativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, p.293-301, dez.1983.
- CAMARGO, Dulce M. P., ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar.1988.
- FIGUEIREDO, Betânia G. Apuros de um professor recém-formado de história no primeiro grau. **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte, n.4, p.134-141, 1987.
- HANNOUN, Hubert. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapeluz, 1977.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **A concepção da cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau**. São Paulo: UNICAMP, 1981. Dissertação de Mestrado.
- LEITE, Mirian L. M. O ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. **Repensando a história**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.88-91.
- LEME, Dulce M. P. C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.
- MIRABELLI, Helena, YONEMOTO, Teluco. Estudos sociais: a noção de tempo cronológico. **Revista do Ensino de Ciências**. São Paulo, v.1, n.3, p.48-9, abr.1981.
- NADAI, Elza, BITTENCOURT, Circe M. P. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p.73-92.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implantação do guia curricular de estudos sociais — 1ª e 2ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1982.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **A prática do ensino de história**. São Paulo: CEDES/Cortez, 1984, p.63-71. (Cadernos CEDES, 10).
- _____. Sociedade e trabalho. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.6, n.11, p.117-126, set.1985/fev.1986.

3 3ª e 4ª SÉRIES

3.1 Eixo temático — A construção do espaço social: movimentos de população

A terceira e a quarta séries têm como eixo temático “**A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL; MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO**”: procurando situar os alunos no lugar onde vivem e aprofundar os conceitos já introduzidos anteriormente: **História, cultura, relações sociais, tempo/espaço** e suas categorias.

A opção por este eixo temático deve-se à presença de migrantes internos e/ou imigrantes na História das famílias dos alunos, seja de forma muito próxima, como de seus pais — e freqüentemente o próprio aluno — seja de forma mais distante como avós e bisavós, que teriam vindo em outras épocas de outros espaços.

Levou-se também em conta, na escolha do eixo temático, o fato de os homens estarem em permanente movimento, desde que as sociedades humanas se organizaram. Isto permite que os mais diversos contextos históricos sejam abordados e ainda maior facilidade em aprofundar os conceitos de:

— **espaço** — através da localização dos lugares de origem das famílias de imigrantes ou migrantes mediante o desenvolvimento de categorias de orientação e localização, noções de verticalidade e horizontalidade, e principalmente de proximidade e distância;

— **tempo** — ao se caracterizarem os diferentes movimentos de população, destacando as categorias de mudança e permanência, passado e presente, simultaneidade, seqüência, cronologia. A contextualização histórica de fatos ocorridos ao mesmo tempo e em lugares diferentes e em tempos diferentes no mesmo lugar facilitará a elaboração de tais categorias;

— **relações sociais** — para a compreensão dos vários modos através dos quais elas se efetivam (familiares, vizinhança, trabalho); se fazem presentes na história do aluno como também nos meios através dos quais as relações sociais se realizam,

como dominação e resistência;

— **história** — o *pensar historicamente* inicia-se desde que a criança descobre a sua existência e a dos outros relacionando-as. Tornar este pensar histórico um pensar sistematizado, é um dos objetivos do ensino da História na medida em que depende de várias operações mentais como: observação, transferência, comparação, relação, análise e síntese.

Outros aspectos devem ser considerados para a elaboração do conceito de História (um dos objetivos terminais do primeiro grau), como:

— compreensão dos diferentes passos necessários para se escrever a história;

— compreensão da importância da história vivida e a percepção de que todos nós somos sujeitos do processo histórico.

Dois espaços foram selecionados para localizar historicamente os movimentos de população:

— na terceira série, o lugar onde a criança vive e

— na quarta série, regiões do Brasil que sofrem hoje um grande assédio populacional, como o Centro-Oeste e o Norte.

3.1.1 Desenvolvimento do eixo temático

3ª SÉRIE

A proximidade entre a criança e o local onde vive e estuda justifica a opção por este lugar como o ideal para introduzir o eixo temático.

Deve-se deixar claro que a proximidade é estabelecida pela relação de familiaridade que a criança mantém com o lugar onde vive: conhece as ruas, monumentos e construções, as árvores e plantas, estabelecimentos comerciais. As pessoas com as quais convive intimamente também vivem no mesmo lugar: parentes mais próximos, amigos e vizinhos. No lugar onde moramos vivemos a história da nossa vida e participamos da História.

A construção da história do lugar poderá ser feita a partir dos movimentos da po-

pulação (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração), podendo seguir alguns passos, como os sugeridos abaixo:

a) Coleta de dados em entrevistas e depoimentos visando encaminhar o trabalho para a construção do conhecimento histórico, o resgate da memória local, a diferença entre a história dita oficial e a história vivida. Para nortear os depoimentos e entrevistas, sugerimos questões que se referiram a:

- origem da família do aluno;
- período em que chegaram ao lugar os primeiros membros da família;
- motivos da escolha do local onde vivem agora;
- quais as lembranças que permanecem na família a respeito das condições de vida no lugar de origem (alimentação, moradia, vestuário, utilização do tempo livre, laços de amizade e vizinhança, festas e manifestações artísticas);
- condições de trabalho;
- permanência e imposição de valores culturais.

Os alunos poderão também colher junto aos moradores que guardam a memória do lugar, dados que permitam um levantamento simplificado das áreas ocupadas ao longo do tempo. Poderão ser coletadas informações sobre a variação populacional, para comparação quantitativa. No presente, a construção de casas e edifícios residenciais é indicativa de aumento da população.

É importante o papel do professor na coordenação, sistematização e análise dos dados obtidos, para que os depoimentos colhidos não se esgotem em si mesmos.

b) Leitura e análise de documento escrito que verse sobre a história do lugar. Entende-se aqui, por documento escrito, qualquer texto que possa ser utilizado como fonte: correspondência, reportagens, artigos publicados em jornais e revistas, discursos, bem como documentos oficiais, encontrados em instituições. Ressalte-se que para facilitar o trabalho com o aluno tal texto não deverá ultrapassar o máximo de vinte linhas.

Para a análise do texto são indicados

os seguintes procedimentos:

- leitura individual e silenciosa;
- segunda leitura para o aluno destacar as palavras desconhecidas e procurar seu significado no dicionário;
- destacar a idéia central de cada parágrafo;
- responder questões que levem à compreensão e interpretação do texto.

A compreensão do conteúdo do texto é importante para levar ao entendimento de elementos fundamentais para a apreensão dos métodos de produção do conhecimento histórico. Por este motivo são importantes questões sobre:

- quando e por quem o texto foi produzido;
- qual seu objetivo;
- para quem foi produzido.

Onde for possível, o professor deverá encaminhar os alunos para um levantamento de dados na Prefeitura, nos Arquivos Públicos, Bibliotecas, procurando reunir fotos, jornais e plantas antigas do lugar que permitam perceber a expansão do espaço ocupado.

Tal trabalho poderá ser completado com uma pesquisa nos classificados dos jornais locais, onde os alunos poderão coletar informações sobre ofertas de imóveis residenciais e empregos. A comparação com as ofertas que os jornais das cidades maiores oferecem poderá ajudá-los a estabelecer a relação entre o deslocamento populacional e oportunidade econômica.

c) Análise de documento iconográfico.

A utilização de fotografias do lugar (documentos que o aluno vai ler e interpretar), antigas e recentes, permitirá a observação das modificações que ocorreram ao longo do tempo indicando o que permanece e o que mudou. Plantas e mapas do lugar também poderão ser utilizados com a mesma finalidade.

d) Observação e análise de objeto da cultura material.

Para se desenvolver esta etapa poderão ser selecionados objetos da cultura material que tenham significado para a comunidade, como por exemplo a própria es-

cola, a igreja, algum prédio ou logradouro público. Para que se possa compreender o monumento como fruto de uma época e interesses determinados, pode-se problematizá-lo perguntando:

- quando foi feito;
- como foi feito;
- para que e para quem foi feito;
- quem trabalhou na sua construção;
- quem financiou a construção.

As respostas às questões acima sugeridas devem trazer elementos para a reconstituição da história social desenvolvendo os conceitos de Sociedade e Relações Sociais, principalmente.

e) Leitura de textos históricos.

Esta etapa se constitui da leitura e análise de trabalhos que versem sobre a "História Oficial" do lugar, que porventura existam, para um exercício de comparação das formas de pensar a sociedade, com os documentos oficiais levantados em outras fontes (orais, escritas e materiais), durante a pesquisa. A confrontação entre esses dados e a observação das semelhanças e divergências que contêm constitui, sempre respeitada a fase de amadurecimento da criança, um importante exercício de reflexão para auxiliar o desenvolvimento do pensamento histórico.

f) Elaboração de um texto sobre a história do lugar.

Este texto, a ser elaborado pelos alunos, com a orientação do professor, deverá fundamentar-se nas informações coletadas nas etapas de desenvolvimento do trabalho, que foram realizadas. Com isso, é possível desenvolver:

- operações mentais, como análise, síntese e comparação;
- compreensão do processo de como a História é escrita;
- compreensão da importância da História vivida e a percepção de que somos sujeitos do processo histórico mais amplo, no qual nossa vida transcorre.

É possível que alguma das etapas sugeridas não possa ser cumprida. Isto não invalida a sugestão no geral, pois elas podem ser remanejadas de modo a dar conti-

nuidade ao trabalho.

Uma vez apreendido o fato de que os homens estão sempre se deslocando, pode-se encaminhar o estudo do processo de imigração, ocorrido no Brasil, a partir do final do século XIX, objetivando a contextualização da história do lugar, e ao relacioná-la à história de outros lugares, enfatizar o desenvolvimento das noções de simultaneidade e contemporaneidade.

A identificação dos grupos nacionais que se deslocaram para o lugar onde vive o aluno e se localiza a escola, será determinante para o desenvolvimento da atividade. Assim, por exemplo, locais onde predominam descendentes de italianos, terão como objeto de trabalho a imigração italiana; em outros locais, se predominarem descendentes de imigrantes japoneses, a imigração japonesa será estudada. O mesmo procedimento poderá ser adotado com outros grupos imigratórios.

Um planejamento especial é necessário, já que cada grupo deve ser estudado a partir de suas próprias características. Entretanto, pontos comuns entre os diferentes grupos imigratórios podem indicar algumas questões gerais, como as que seguem:

- valores e expectativas dos imigrantes e o choque com a realidade encontrada;
- condições que desencadearam a saída de seus países de origem;
- condições de vida que encontraram;
- transposição de elementos culturais;
- motivos da vinda para o Brasil;
- discriminação e preconceito em relação aos imigrantes.

As respostas às questões sugeridas acima podem ser encontradas na produção histórica, em relatos, depoimentos, memórias, documentos oficiais, filmes, literatura.

4ª SÉRIE

Na quarta série permanece como objetivo o aprofundamento dos conceitos que vêm sendo trabalhados desde o Ciclo Básico: **História, trabalho, cultura e relações sociais**. Deu-se ênfase aos conceitos de **cultura e relações sociais**. O conceito de **trabalho** é explicitado e retomado, no sentido de uma maior sistematiza-

ção, preparando-o para ser o eixo temático nas séries seguintes. Introduce-se ainda, mais organizadamente, a questão ambiental e a problemática do índio brasileiro.

A contextualização histórica de movimentos de população, já iniciada na terceira série, pode continuar com a introdução de questões referentes aos movimentos de população no Brasil de hoje. Sugere-se que a discussão sobre esse assunto se inicie com a análise do mapa político do país, localizando seus Estados, com ênfase naqueles criados mais recentemente, como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins, Amapá, Roraima, e procurando as explicações para seu aparecimento. Isto porque esses novos Estados constituem uma nova área de atração de população, seja através da implantação de projetos agrícolas, seja porque são regiões de exploração de minerais, como ouro, manganês e alumínio. O uso de mapas destacará as regiões agrícolas e as produtoras de minérios.

A população que se desloca em direção àqueles Estados provém de diferentes partes do Brasil. Aqueles que saem de locais com maior tradição agrícola, como por exemplo, Rio Grande do Sul, Paraná, procuram regiões onde possam continuar exercendo as mesmas atividades que exerciam nos seus Estados de origem.

Cabe aqui um questionamento sobre os motivos que levam tais grupos a abandonar sua região de origem. Uma pesquisa em jornais e revistas poderá indicar os locais onde são mais agudos os conflitos em áreas rurais e relacioná-los aos movimentos migratórios dentro do Brasil. Dessa pesquisa poderá decorrer um estudo sobre as condições de vida do trabalhador rural.

Em seguida, pode-se estudar as repercussões no ecossistema e nas sociedades receptoras, da chegada dos novos habitantes. É importante enfatizar a transposição de elementos culturais de um lugar para o outro e a destruição do meio ambiente, com a devastação da vegetação natural, para a criação de gado ou para a escavação em busca de minérios. A discussão de tais problemas deve encaminhar para a busca de soluções.

Neste momento, podem ser usadas como fontes, além daquelas produzidas pelos meios de comunicação, entrevistas, depoimentos, e palestras de participantes de movimentos pela preservação do meio ambiente. Pode também ser realizado um trabalho de observação sobre os efeitos da ocupação e destruição do meio ambiente no local onde está construída a escola.

A partir desse momento pode ser introduzida a problemática do índio brasileiro, habitante dos espaços que hoje vêm sendo ocupados pelos contingentes populacionais que se deslocam, pressionados pela expansão do sistema capitalista. A intenção aqui é redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas, no contexto do Capitalismo, tendo presente que, do violento contato entre os diferentes grupos humanos, resultam formas culturais, nas quais certos traços se perdem, alguns permanecem e outros surgem.

Esta abordagem pode ser realizada através de uma pesquisa sobre as condições de vida dos índios hoje no Brasil, e suas transformações, em consequência da ocupação das terras indígenas pelo homem branco. Podem ser levantadas questões como:

- existência de diferentes formas de organização social;
- condições de vida dos grupos culturais a partir de pontos de vista diferentes dos já conhecidos.

Para o encaminhamento dessa e outras questões relativas às diferenças culturais, sugerimos algumas atividades:

- onde for possível, realizar entrevistas com índios ou descendentes e/ou representantes de órgãos e entidades, como Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Organização das Nações Indígenas (ONI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Comissão Pró-Índio e outras que conheçam;
- leitura e estudo de lendas e mitos dos povos indígenas, tentando compreender as diferenciadas nações indígenas e suas múltiplas formas de narrar a origem do mundo e do homem; suas relações com a natureza; suas concepções de trabalho, de família, da organização/ocupação do espaço, de organização e distribuição do poder; suas formas de expressão artísticas

religiosas, dos valores; em suma de suas visões do mundo.

A problemática indígena no Brasil atual poderá ser retomada historicamente, questionando os primeiros contatos entre os nativos e o colonizador branco, bem como a conquista das terras indígenas levada a efeito pela colonização portuguesa.

A conquista das terras brasileiras para a implantação do sistema colonizador, com a instalação dos engenhos de açúcar, significou o primeiro momento da destruição física e cultural dos índios. Onde se instalaram os engenhos houve expulsão dos nativos. Os ataques indígenas às vilas aqui fundadas pelos primeiros europeus significou uma reação à tomada de suas terras e as primeiras tentativas de sua escravização.

Para estudar estes tópicos sugerimos alguns procedimentos:

— localizar no mapa do Brasil as principais regiões produtoras de açúcar no período inicial da colonização e os grupos indígenas que ocupavam estas regiões;

— representar através de desenhos, plantas, colagens as instalações necessárias para o funcionamento do engenho;

— mostrar que a penetração do homem branco provocou a destruição de numerosos grupos indígenas arrancados de suas terras:

- pelas bandeiras de apressamento que os levavam como escravos para trabalhar nas empresas do projeto agro-exportador da colonização;

- pelas bandeiras de mineração que ocuparam suas terras para exploração mineral;

- pelas ordens religiosas que vieram da Europa, e que os agrupavam em aldeias e missões;

- pelos homens que entravam pelas matas à procura de plantas medicinais e temperos conhecidos como drogas do sertão.

A destruição física dos indígenas não se deu exclusivamente pelo assassinato, mas também através das doenças transmitidas pelo branco. Doenças não necessariamente mortais como gripe e sarampo, dizimaram numerosos grupos indígenas.

Os índios continuam sofrendo, na atua-

lidade, o mesmo processo destrutivo, com a ocupação das terras onde ainda permanecem, principalmente no Centro-Oeste e Norte do Brasil. A pesquisa mineral em terras indígenas é uma ameaça à sua sobrevivência.

Ressalta-se que as condições de desigualdade social do país, propiciam a invasão das terras dos índios por indivíduos tão desprotegidos quanto eles.

Vários tópicos da História do Brasil podem ser desenvolvidos em decorrência do conteúdo acima sugerido a critério do professor e consideradas as características da classe, como por exemplo:

— o papel das missões religiosas no processo de colonização;

— a "cultura do ouro" no Brasil colonial;

— a expansão territorial da colônia portuguesa;

— São Paulo e o nordeste açucareiro: duas formas de organização social na colônia.

A contextualização histórica dos itens sugeridos acima deverá indicar sempre os movimentos de população, como a vinda dos portugueses para o Brasil, a penetração pelo interior e a ocupação das terras indígenas, o afastamento dos índios das terras do litoral para o interior do Brasil. A ligação com o eixo temático é fundamental para o aprofundamento dos conceitos e como ligação entre os diversos conteúdos.

3.2 Bibliografia indicada

ALENCAR, Francisco et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALVIM, Zuleika M.F. **Brava Gente!** Os italianos em São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Eduardo. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- CAMARGO, Dulce M.P., ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola, **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar. 1988.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Índios no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.
- CONTOS, mitos e lendas para crianças na América Latina. 3.ed. São Paulo: Ática, 1985.
- DAVATZ, Thomaz. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Martins/EDUSP, 1972.
- DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- DEAN, Warren. **Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura (1820-1920)**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- DONATO, Ernani. **Contos dos meninos índios**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- HANNOUM, Hubert. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapeluz, 1977.
- LEME, Dulce M.P.C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.
- LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**. São Paulo: Brasiliense, [19__].
- NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar. 1988.
- NOSSO Século, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ORLANDI, Eni. **Terra a vista!**: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.
- PETRONE, Maria Teresa S. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).
- SOUZA, M. **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- VERGUEIRO, Laura. **Opulência e miséria nas Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VOLPATO, Luiza R. Ricci. **Entradas e bandeiras**. São Paulo: Global, 1985. (História Popular).

4.1 Eixo temático — Construindo as relações sociais trabalho

O eixo temático está fundamentado em um campo conceitual já trabalhado nas séries anteriores como: cultura, relações sociais, migração, tempo, espaço, identidade e trabalho, que, neste segundo segmento do primeiro grau, serão aprofundados, ampliados e inter-relacionados em contextos mais complexos. O enfoque conceitual destas séries será trabalho e relações sociais portanto, eixo temático é: **CONSTRUINDO AS RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO.**

Como nos eixos anteriores, o fio condutor é o processo de construção do conhecimento histórico e da cidadania. Desta vez, a dinâmica está centrada nas relações sociais oriundas do trabalho, problematizadas a partir das experiências vividas pelos alunos e de questões do presente.

Optou-se pela América com ênfase no Brasil, como espaço privilegiado, na tentativa de quebrar a tradição da História eurocêntrica e de permitir que os alunos coloquem suas experiências. A História localizada na Europa, porém, foi retomada na medida em que havia necessidade de explicitar melhor as suas relações com a América.

As relações espaciais e temporais propostas, na 5ª e 6ª séries, estão centradas no continente americano em uma dimensão temporal que remonta aos ameríndios, aos contactos entre eles e os europeus e à gestação do povo latino-americano na disputa e dominação de terras e pessoas.

A disputa e a posse da terra na América Latina são cruciais para a sobrevivência da população. Questões territoriais afligem a toda sociedade e relacionam-se diretamente com a organização do trabalho agrícola e com a distribuição da propriedade.

A concentração de imensas áreas territoriais, uma produção agrícola dirigida para o mercado externo e a presença marcante de atividades extrativas minerais e vegetais tornaram-se possíveis graças a exploração da força do trabalho, caracterizada pelo trabalho escravo.

A sensibilização dos alunos para as questões referentes à distribuição e uso da terra no Brasil e/ou outros países latino-americanos poderá ser feita através de pesquisas em jornais, revistas, rádio e outros veículos de comunicação.

Os alunos serão orientados na organização e análise dos dados coletados e poderão construir gráficos onde tenham a possibilidade de visualizar a distribuição e concentração de terras, a produção agrícola, a distribuição de renda no Brasil e na América Latina e as condições de vida dos trabalhadores rurais e urbanos.

Com a intenção de enriquecer as reflexões é importante estimular os alunos à leitura de textos jornalísticos, destacando as idéias principais e as informações neles contidas. (O professor precisa estar atento à orientação de leitura de jornais porque os alunos de quinta série não estão acostumados a esse tipo de atividade e desconhecem a organização interna de um jornal).

Após as discussões e reflexões a respeito da distribuição de terras na América Latina complementadas com informações obtidas nos meios de comunicação (revistas, jornais, TV) os alunos poderão ser orientados a confeccionar um jornal-classe (mural com colagem de notícias e/ou textos produzidos em sala de aula). Concomitantemente a esta atividade o professor poderá sugerir aos alunos que entrevistem proprietários de terra, trabalhadores rurais, representantes do movimento dos sem-terra. (Seria interessante, onde for possível, aproveitar a vivência dos alunos e familiares, que se encaixem nos casos acima).

Os questionamentos colocados pelo professor deverão ser encaminhados rumo às explicações históricas para a persistência da desigualdade na distribuição das terras. Estas explicações encontram-se em outras épocas e espaços, sobretudo na dominação imposta aos povos que sofreram a conquista. Neste sentido, algumas atividades serão úteis:

— estudar o uso da terra e a vida nas comunidades indígenas na América Pré-Colombiana até a chegada dos europeus.

Para isso, o professor poderá recorrer às informações contidas nos relatos dos viajantes dos séculos XVI, XVII, como André de Thevet. (Existem coletâneas de documentos que poderão facilitar o trabalho, como por exemplo, o livro "**900 textos de História**", Gustavo de Freitas);

— construir com os alunos, através dos textos, o perfil das diferentes culturas da América Latina, localizando:

- a maneira como se organizavam em relação ao trabalho e ao uso da terra. Neste contexto, o professor auxiliará os alunos a refletirem sobre as relações sociais expressas nas situações de trabalho e no cotidiano dessas populações;

- a diversidade cultural existente entre os povos indígenas da América Espanhola, como os astecas, os maias, os incas e os povos da América Portuguesa.

— a partir do quadro que se obteve a respeito do modo de vida das populações indígenas na América, questionar a desarticulação destas comunidades após a chegada dos europeus. O livro de Ana Maria Machado "**De olho nas penas**" é um bom começo. O professor poderá também servir-se de documentos a respeito da conquista e da colonização.

— organizar planos de pesquisa tendo como pano de fundo os atuais massacres às comunidades indígenas, com os seguintes temas:

- confrontos entre europeus e os nativos;

- desorganização das comunidades indígenas;

- reorganização da propriedade sob o domínio europeu: "repartimientos" na América Espanhola e sesmarias — na América Portuguesa.

A conquista e implantação do domínio europeu nas terras americanas foram acompanhadas pela destruição física e cultural dos nativos e pela imposição de diferentes formas de trabalho compulsório: na América Espanhola, as "mitas e encomiendas" e na América Portuguesa, o trabalho escravo.

Para reconstruir com os alunos o processo de conquista e as formas de resistência dos nativos, pode-se realizar uma

pesquisa sobre as condições de vida da população indígena remanescente da América Latina, completando a outra já realizada, sobre as condições de vida daqueles povos, em período anterior à conquista. Isto permite que se reflita a respeito da destruição cultural provocada pelo europeu. O professor poderá realizar **projeção** de slides com fotogramas de objetos da cultura material americana, antes e depois da conquista.

Como já foi afirmado o processo da conquista pode também ser analisado através de **textos**. Há várias publicações que permitem uma análise documental, tanto da visão dos conquistadores como da visão dos conquistados. Dois documentos sobre a conquista do México, por exemplo, podem trazer a percepção do conquistador espanhol e a visão do guerreiro asteca, sobre a chegada do homem branco e a destruição indígena. O importante é não dar exclusividade à "História Oficial" sobre a conquista.

O professor deverá retomar o tema inicial e relacionar a origem da propriedade da terra às questões propostas pela leitura de jornais. Nesse processo são construídas as relações sociais caracterizadas pela dominação, subordinação e resistência. Uma nova ordem social tem espaço — é a **escravidão**.

A escravidão foi uma das instituições básicas do sistema colonial. Ela se desenvolveu na América a partir do século XVI e perdurou oficialmente até o final do século XIX. Na América houve, oficialmente, dois tipos de **escravidão**: a negra e a indígena.

Índios e negros foram usados na América como mão-de-obra para a exploração das riquezas naturais e na agricultura.

— O professor deverá estar atento no sentido de diferenciar a escravidão negra da indígena chamando a atenção para os processos diferenciados de dominação e resistência existentes entre estes dois povos.

Através de informações obtidas em leituras, análise fotográfica e filmes, professor e alunos poderão **organizar textos e montar um quadro** a respeito do comércio de escravos, bem como das condições de vi-

da e de trabalho dos negros nas fazendas e nas cidades. Alguns aspectos podem ser questionados: alimentação, vida na senzala, castigos, vestuário, relações familiares rompidas, determinação do espaço a ser ocupado, distribuição do tempo e outras formas de controle sobre o corpo e a vida desses homens, mulheres e crianças.

É importante notar que a dominação sobre o corpo dos escravos nem sempre atingiu as suas mentes. As respostas apareceram na **resistência** expressa pelas fugas, pelos quilombos e pelas rebeliões.

Na segunda metade do século XIX o sistema escravista na América chegou, oficialmente, ao fim. O professor deverá chamar a atenção para como efetivamente ocorreu a abolição da escravatura:

— nos Estados Unidos (destacar o processo da Revolução Industrial nesse país e da Guerra de Secessão);

— nas Antilhas (destacar as revoltas de escravos em São Domingos e Haiti);

— no Brasil (destacar a pressão da Inglaterra).

As reflexões a respeito da abolição da escravatura encaminham para o questionamento a respeito da **situação dos negros libertos** e das formas de escravidão ainda hoje existentes. Novamente a realidade presente é o ponto de partida. Para melhor compreendê-la, sugere-se que se recorra a:

— **entrevistas** com membros da comunidade negra ou militantes de movimentos negros;

— **pesquisas** em jornais e periódicos sobre o preconceito racial e a condição atual do homem negro nas Américas;

— **projeção de filmes** sobre o tema;

— **leitura** de textos contendo depoimentos;

— **gravuras** que retratem as condições de vida dos escravos e cuja análise minuciosa permita a compreensão dos elementos que compuseram o quadro geral da escravidão.

Para sintetizar o tema da exploração do trabalho do negro como escravo, o professor poderá reportar-se à origem da escravidão na Antiguidade. É interessante mostrar que a espoliação da força de traba-

lho não ocorreu apenas sobre os negros e indígenas. Os **homens livres** pobres, fossem brancos, mestiços ou negros libertos, também foram vítimas de exploração. Ocupando funções como as de barqueiros, vendedores, capatazes, artesãos, complementavam o sistema escravista. Há uma vasta literatura sobre o assunto. Leitura indispensável sobre o tema é o livro de Maria Silvia Carvalho Franco "*Homens livres na ordem escravocrata*".

— Outro aspecto a ser tratado sobre as **Relações sociais existentes em unidades produtivas como o engenho e a família**.

A respeito da organização familiar, discutir e refletir com os alunos os seguintes itens:

— papéis masculinos e femininos;

— poder do homem e da mulher;

— relações de compadrio e vizinhança;

— papel social da mulher branca, negra e indígena.

Este último tópico poderá ser desenvolvido recorrendo-se a publicações com estudos recentes a respeito da situação da mulher na família e na sociedade.

6ª SÉRIE

Como na quinta série trabalhou-se o conceito de dominação ligada a posse e a exploração da terra, nesta série, o eixo temático — **CONSTRUINDO AS RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO** será enfocado sob a ótica da *Organização dos Sistemas Produtivos existentes na América*.

Entende-se por sistema produtivo, a organização do sistema agrícola, das atividades extrativas, industriais e comerciais, e as relações sociais daí decorrentes. Os sistemas produtivos são complexos e para compreendê-los é preciso estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem: os meios e os instrumentos de produção, o trabalho, o capital.

Tais conteúdos deverão ser tratados em uma dinâmica temporal que implique "ir e vir", através da qual se estabeleça uma relação íntima entre o passado e o presente. Nesta série, os alunos irão obter

as informações necessárias a um melhor entendimento dos princípios geradores da organização territorial na América, da natureza das relações sociais existentes e das diversas formas de resistência.

O professor poderá trabalhar com situações do momento presente (como: a política de liberação de preços, a questão da privatização das empresas estatais, a produção voltada para o mercado externo, o investimento de capital estrangeiro no país, a intervenção do Estado na economia), comparando tais práticas com características do Sistema Mercantilista, que dirigiu a agricultura exportadora e a extração mineral e vegetal na América Colonial.

Retomando as questões propostas na quinta série o professor deverá situar no tempo e no espaço temas referentes à posse da terra, à organização do trabalho na América e ao sistema mercantilista. Desta forma, irá preparar os alunos para estabelecerem relações entre a organização da produção e as formas existentes de trabalho. Alguns tópicos são sugeridos para investigação:

- a necessidade de uma produção voltada para o comércio europeu;

- as modalidades de exploração da terra impostas pela colonização européia;

- o processo de apropriação da terra e a organização das propriedades agrícolas impostas pelos conquistadores (chamar a atenção para as sesmarias e as "haciendas");

- a agricultura de "plantation" e a pequena e média propriedade na América do Norte;

- a exploração de minerais na América portuguesa e espanhola.

É importante chamar a atenção para o fato de que a dominação colonial foi montada para garantir os lucros da burguesia européia, que, na realidade, dominava os reis, apesar do apregoado "poder absoluto" destes últimos. As formas de definição do poder entre os diversos sistemas produtivos que se constituíram na América, resultaram das políticas dos diversos países colonizadores e da maneira pela qual organizaram a exploração da terra e dos nativos e despossuídos, através da atuação

de grupos europeus, como ordens religiosas e grupos de proprietários e as companhias de privilegiados de comércio, que asseguravam a circulação de mercadorias.

O lucro e o ouro expropriados da América produziram uma opulência que não atingiu a população européia como um todo. Se a época colonial foi a Idade do Ouro para a Europa, ela foi também a sua Idade dos Mendigos. O conflito que existia entre a Colônia e Metrópole, reproduzia-se no interior de cada sociedade colonial, contrapondo as classes privilegiadas e os despossuídos.

O professor poderá destacar a reação dos colonos às imposições econômicas das metrópoles, concretizada em movimentos nativistas como a Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates.

As formas de definição do poder de governo, ou seja, as formas de administrar, de institucionalizar as práticas de controle social, basearam-se em condições históricas em que se articularam Estado e Sociedade na construção da ordem americana. Conquanto na Europa o regime fosse único, na América cada metrópole optou por sistemas administrativos que atendessem mais diretamente seus interesses em cada uma das áreas de dominação. Neste contexto, o professor deve chamar a atenção para os seguintes aspectos:

- a transposição, para o Novo Continente, das formas européias de dominação política;

- os representantes do absolutismo europeu na América;

- a organização administrativa imposta às diferentes colônias na América;

- o controle dos sistemas produtivos exercido pelo Estado e pelo poder local, cuja existência favoreceu a dominação e a resistência.

Estes tópicos podem ser estudados a partir da atual organização político-administrativa do Brasil e voltar-se às instituições aqui implantadas por Portugal. É importante que o professor ajude os alunos a identificarem as características das organizações administrativas espanholas e inglesas e, posteriormente, a proceder a uma comparação entre elas. Este estudo poderá

ser iniciado pela ação do Estado absolutista europeu na América e focado através da organização administrativa imposta às diferentes colônias.

Para que aluno entenda o controle do sistema produtivo pelo Estado e por grupos econômicos, o professor poderá **analisar** notícias de jornais referentes à venda de empresas estatais e às pressões que esses grupos econômicos exercem sobre a sociedade civil.

Será interessante que o professor reflita com a classe sobre os processos de dominação e de resistência ao poder metropolitano, ao poder econômico, chamando a atenção para as questões atuais, como as que se referem à cidadania.

O que se pretende na 6ª série, é desenvolver e localizar historicamente conceitos cuja elaboração já foi iniciada nas séries anteriores, como relações sociais, cultura, propriedade, capitalismo.

4.2 Bibliografia indicada

ALENCAR, Francisco et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

AMADO, Janaína, GARCIA, Ledonias F. **Navegar é preciso. Grandes descobrimentos marítimos europeus**. São Paulo: Atual, 1989.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

BARROS, E. L. **Os sonhadores de Vila Rica: a Inconfidência Mineira de 1789**. São Paulo: Atual, 1989.

BELLOTTO, M. L., CORREA, Anna Maria M. **A América Latina de colonização espanhola**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1979.

BRANDÃO, Carlos Eduardo. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).

BROWN, Dee Alexander. **Enterrem meu coração na curva do rio: uma história índia do oeste americano**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

CAMPOS, Flávio. **História Ibérica apogeu e declínio**. São Paulo: Contexto, 1990.

CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CASTRO, Silvio (Org.). **Cartas de Pero Vaz: o descobrimento do Brasil**. Porto Alegre, [s.n.], 1986.

CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botiquim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLOMBO, Cristovão. **Diários da descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Índios no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.

CONTOS, mitos e lendas para crianças na América Latina. 3.ed. São Paulo: Ática, 1985.

COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difel, 1966.

DEBRET, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Liv. Martins/MEC, 1975. 2v.

DEYON, Pierre. **O mercantilismo**. Tradução por Paulo Salles Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1969.

DONGHI, Halperin. **História da América Latina**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- FERLINI, Vera L. A. **A civilização do açúcar — séculos XVI e XVIII**. São Paulo: Brasiliense, [19__].
- FERLINI, Vera L. A. **Terra, trabalho e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRANCO, Maria Silvia. **Homens livres na ordem escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1976.
- FREITAS, Giustavo. **900 textos e documentos de história**. Lisboa: Plátano, 1977. 3.v.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução portuguesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GEBARA, Ademir. Escravos: fugas e fugaz. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.2, p.87-100, mar./ago.1986.
- _____. **O mercado de trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1989.
- IANNI, Otávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- LARA, Sílvia H. **Campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LARANGEIRA, Sonia (Org.). **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- LEON-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LUNA, L. **Resistências do índio à dominação do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 1965.
- MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. Brasília: Ed. de Brasília, 1970.
- MONTENEGRO, A.T. **Reinventando a liberdade**. São Paulo: Atual, 1989.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- ORLANDI, Eni. **Terra a vista!**: Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 1990.
- PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. São Paulo: Atual; Campinas: UNICAMP, 1986.
- QUEIROZ, Suely R. R. de. **A abolição da escravidão**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é história).
- RODRIGUES, J. C. **Pequena história da África Negra**. Rio de Janeiro: Globo; Brasília: Secretaria da Cultura da Presidência da República, [19__].
- ROMANO, Ruggiero. **Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores**. Tradução portuguesa, São Paulo: Perspectiva, 1973. (Kronos).
- SAMARA, Eni M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos de história da América**. São Paulo: SE/CENP, 1981.
- _____. **Coletânea de documentos de história para o 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- SOUSTELLE, Jacques de. **Os astecas na véspera da conquista espanhola**. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SOUZA, M. **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- THEODORO, Janice. **Descobrimento e renascimento**. São Paulo: Contexto, 1989.

VALENTE, Ana L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1987.

VILLAS BOAS, O. e C. **Xingu, os índios, seus mitos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VERGUEIRO, Laura. **Opulência e miséria nas Minas Gerais.** Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).

5 7ª e 8ª SÉRIES

5.1 Eixo temático — O construir da História: cidadania e participação

A sétima e a oitava séries terão como eixo temático **O construir da História: Cidadania e Participação**. Pretende-se que também este eixo seja problematizado a partir de questões colocadas pelo presente e por realidades próximas dos alunos. Estas questões servirão, como um ponto de partida para a discussão de temas que serão mediados por sua própria historicidade, numa contínua recorrência ao passado, como contraponto do presente.

O dinamismo da História não permite que tais fatos sejam desde já escolhidos, muito embora esta Proposta apresente sugestões extraídas do momento em que está sendo elaborada pois, as questões do presente representam quase sempre momentos críticos das estruturas de longa duração.

A escolha do eixo temático prendeu-se a uma concepção que considera relevante para a compreensão da nossa sociedade, a elaboração pelo aluno, dos conceitos: Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização. A cidadania e a participação, no processo de construção da História, permitem a abordagem dos principais aspectos que afetam a vida dos homens hoje. Ao mesmo tempo, são conceitos que refletem, em sua própria transformação, as mudanças pelas quais as sociedades passaram.

No mundo moderno, o conceito de cidadania passou a ser significativo a partir do final do século XVIII, com a queda do Antigo Regime e as conquistas da burguesia. Essa classe impôs a cidadania, que lhe interessava, ao contemplar, como direitos do cidadão, apenas os de natureza política, como a liberdade de expressão e de crença e igualdade perante a lei. Outros direitos, entretanto, não decorreram do fim dos privilégios da nobreza, mas foram uma conquista da classe operária.

Jornada de trabalho, férias, descanso semanal remunerado, previdência social, só se tornaram direitos integrados à legislação trabalhista dos países industrializados,

graças à organização e mobilização do operariado que nascia juntamente com as fábricas.

Neste século, assiste-se à luta pela expansão destas conquistas. Até hoje, os trabalhadores continuam reivindicando seus direitos a educação, saúde pública, moradia, transporte, lazer, produção cultural, que completam o conceito moderno de cidadania.

O exercício da cidadania e da participação não se restringem, porém, às formas de manifestação citadas acima, a organização de todos os campos da vida do homem em sociedade depende de participação. As formas de vida econômica, as formas de luta, a organização das relações afetivas, dos momentos de lazer, das expressões artísticas, representam conquistas, avanços, recuos e derrotas, na medida em que a dominação e a resistência aí se encontram presentes. Os homens exercem a cidadania, participam e resistem não só quando votam ou manifestam explicitamente resistência, mas também quando refletem, falam, escrevem, dançam, trabalham, cantam, guerream, legislam.

Nesse sentido, muito amplo, é que cidadania e participação formam o núcleo do eixo temático proposto para dar continuidade e ao mesmo tempo sintetizar a construção do conhecimento da História, a nível de primeiro grau de escolaridade, enfatizando o aluno enquanto cidadão, agente da História.

7ª SÉRIE

Para encaminhar o trabalho, dentro do eixo temático — O construir da História: cidadania e participação, enfatizando, na sétima série, o processo de conquista dos direitos políticos e do trabalho, pode-se iniciar colocando em discussão os direitos políticos no Brasil hoje, no sentido de compreender:

- quem os exerce;
- mecanismos de seu exercício, como: voto, eleição, cargos eletivos;
- organização do regime democrático e os interesses em jogo.

As informações que subsidiarão a discussão proposta podem ser obtidas através de entrevistas com pessoas mais velhas, que já participem da vida política. Se houver em classe alunos eleitores, eles mesmos poderão ser entrevistados por seus colegas para informar :

- requisitos necessários para a obtenção do título de eleitor;
- como se exerce o direito de voto;
- que significa voto secreto, cédula eleitoral;
- se achou importante votar e por que.

Estes dados servirão para que sejam discutidos temas como o voto aos 16 anos, a obrigatoriedade do voto aos maiores de 18 anos, o voto do analfabeto, a igualdade de todos perante a lei. Será possível, também, retomar historicamente temas que expliquem como tais direitos foram conquistados, como **A Revolução Francesa e seu significado no mundo moderno.**

Idéias liberais como expressão política das mudanças estruturais que ocorreram na Europa Ocidental na segunda metade do século XVIII, tomaram forma com a Revolução Francesa. Vitoriosa, a burguesia impôs princípios que lhe garantiram a supremacia na sociedade liberal. Um bom encaminhamento para a apreensão de tais princípios pode ser a projeção do filme **Danton**, do diretor polonês Andrej Wajda, que enfoca como ponto nuclear da Revolução o embate entre a liberdade e a necessidade. Pode-se usar como contraponto do presente os recentes acontecimentos no Leste Europeu, que trazem em seu bojo os elementos fundamentais do Liberalismo. Este trabalho pode ser realizado pelos alunos através da leitura e recortes de jornais para a confecção de um jornal mural. Este mesmo material jornalístico, somado a uma pesquisa bibliográfica, permite que os alunos montem um jornal. É um trabalho que pode ser realizado em conjunto com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Geografia, Educação Artística.

Para encaminhar um trabalho sobre a expansão das idéias liberais na América, nessa mesma linha, pode-se lançar como ponto inicial a situação de Cuba, único país socialista da América, em oposição a

todos os outros, com regimes capitalistas. Historicamente pode-se recuperar a organização desses países, estudando **A construção dos países independentes da América; a difusão do Liberalismo e os projetos das elites coloniais: convergências e divergências.**

Podem ser escolhidos alguns casos para discussão mais aprofundada, como o dos Estados Unidos, México, Argentina, Cuba e, especialmente, o do Brasil. Sugere-se que não se privilegie exclusivamente, como objeto de estudo, a luta pela obtenção da independência política, mas que também sejam abordados aspectos como **A constituição política dos novos países e a permanência das antigas estruturas econômicas e sociais.**

No caso brasileiro, temas como **Os princípios liberais na organização do Império**, podem ser trabalhados, objetivando o estudo da sociedade brasileira e da extensão da cidadania, naquele momento histórico. Algumas questões a serem abordadas:

- a aparente oposição entre Liberalismo e Escravidão;
- a participação na vida política, restrita aos proprietários e a acomodação entre os partidos políticos, com a Conciliação;
- a Constituição e os limites ao Liberalismo nela inseridos;
- as rebeliões populares, como os chamados *movimentos do período regencial* (Cabanagem, Balaiada, Sabinada), a Guerra dos Farrapos, a Rebelião Praieira, sintomas das contradições do sistema liberal imposto pelo Império.

Paralelamente ao Liberalismo desenvolveu-se o **Nacionalismo**, que pode ser trabalhado conjuntamente com o tema da expansão do Liberalismo na América. A questão do Nacionalismo poderá ser retomada a partir do presente, com pesquisas realizadas pelos alunos sobre o separatismo na Iugoslávia e sobre a autonomia das repúblicas que compunham a ex-URSS. Pode-se também questionar o Nacionalismo a partir dos movimentos contra os imigrantes, que ocorrem atualmente na Europa.

A problematização aqui sugerida pode remeter para temas como **O Nacionalismo e a expansão do capitalismo no sé-**

culo XIX. A expansão do capitalismo no Brasil e o fim do Império.

Os direitos do cidadão ampliaram-se a partir da formação e organização da classe operária e da industrialização. Estes temas podem ser introduzidos pelas seguintes atividades:

— entrevistas e coleta de depoimentos de operários sobre suas condições de trabalho, com questões que permitam a problematização da divisão de trabalho na fábrica, a disciplinarização, a segurança no trabalho, salário e condições de vida (moradia, transporte, alimentação, saúde, educação, lazer);

— estudo do meio em um sindicato com o objetivo de conhecer sua organização, suas relações com o Estado e a legislação trabalhista.

Aos procedimentos sugeridos acima podem ser acrescentados: projeção de filmes (há muitos sobre o tema sugerido, como "Mimi o metalúrgico", "A Classe Operária Vai ao Paraíso", "Os Companheiros" e vários outros); coleta de informações na produção historiográfica e na imprensa periódica. Se o professor preferir trabalhar com a formação da classe operária e o processo de industrialização no Brasil, há também um variado material disponível na filmografia ("Eles não usam black-tie", por exemplo), na literatura, em relatos e memórias. Existe ainda uma vasta produção historiográfica sobre:

— características gerais do mundo industrializado. Confrontos entre nações pobres e ricas. A questão da dependência;

— as formas de organização e mobilização da classe trabalhadora: associações de classe, sindicatos, partidos políticos, movimentos reivindicatórios;

— a conquista dos direitos do trabalho: a legislação trabalhista. A organização do patronato frente à questão social.

Como decorrência da industrialização a vida nas cidades transformou-se profundamente, com um grande aumento da população urbana. Trabalhadores expulsos do campo passaram a formar o exército de reserva do proletariado urbano. As condições de vida dessa faixa da população eram péssimas, no que se refere à higie-

ne e saúde públicas, moradia, alimentação, educação. Essas condições, superadas em parte pelo Primeiro Mundo, persistem em países pobres, como o Brasil. Por isso, o tema da urbanização pode ser abordado, inicialmente, pela realização de um estudo do meio em um bairro habitado, majoritariamente, por trabalhadores de baixa renda. O objetivo seria conhecer as condições de vida dessa população.

Durante a realização do estudo do meio, os alunos deverão observar os seguintes aspectos:

— traçado das ruas e sua expansão;

— construções (tipo, finalidade, estilo, utilização);

— população (origem, distribuição pelo espaço físico, manifestações culturais);

— transportes;

— saúde;

— uso do espaço público.

Esse conhecimento levará a uma problematização da realidade atual, que poderá encaminhar discussões sobre:

— **êxodo rural** — como a maioria dos trabalhadores urbanos vem do campo, cabe estudar as condições de vida do trabalhador rural; a permanência, no campo, de antigas estruturas de poder engendradas pelas contradições sociais, como as oligarquias e suas formas de dominação. Dentre elas, destacar o coronelismo e as formas de resistência a essa dominação, como o cangaço e o messianismo;

— **expansão das grandes cidades** no final do século XIX. (Para o desenvolvimento deste item, pode-se trabalhar comparativamente as cidades brasileiras, e cidades européias e norte-americanas, para analisar as condições de vida e o processo de urbanização que nelas ocorreu).

A literatura pode ser, neste momento, o principal suporte do conteúdo. As obras de Dickens: **David Copperfield**, **Oliver Twist**; Vitor Hugo: **Os miseráveis**, **Homens do Mar**; os contos de Edgard Allan Poe; Aluísio de Azevedo: **O Cortiço**; Lima Barreto: **Triste Fim de Policarpo Quaresma**, são boas fontes de referência sobre o assunto.

Uma outra atividade pode ser a comparação entre a situação atual da cidade on-

de se localiza a escola e o seu aspecto nas primeiras décadas do século XX. Para isto, poderão ser utilizadas plantas, fotografias, depoimentos de antigos moradores. Estes depoimentos poderão ser escritos (livros de memórias, como por exemplo “**Anarquistas, Graças a Deus**” de Zélia Gattai) ou orais, colhidos pelos alunos em entrevistas. Essas atividades não são excluídas entre si, e a elas pode ser acrescentada a leitura de bibliografia histórica sobre a cidade. Os alunos poderão redigir um texto, como resultado dessa pesquisa.

8ª SÉRIE

O crescimento das cidades deu vida a formas de participação e resistência específica da cultura urbana, muitas vezes com características bastante diferentes das formas consagradas tradicionalmente pela historiografia, como greves, rebeliões, etc. Robert Darnton em *O Grande Massacre dos Gatos* faz a análise de um movimento de jornaleiros contra seus mestres, que se concretiza numa grande algazarra de caráter festivo. O mesmo tipo de análise pode ser feito, tendo como objeto outras manifestações aparentemente não conflituosas, para se entender a organização da vida e como os homens se manifestam, como participam e constroem seu imaginário, num processo que engloba não só os fatos corriqueiros do seu cotidiano, mas também as transformações e crises maiores que atingem a sociedade como um todo. Nessa perspectiva é possível, na oitava série, retomar o conteúdo pelo viés da cultura, ideologia e mentalidade, procurando focar através desses conceitos como se dá o exercício da cidadania e participação, na construção da História.

Pelos motivos expostos acima, sugere-se que sejam tomados como pontos de partida algumas formas de manifestações culturais que expressem crenças, valores, visões de mundo e a dominação e a resistência, contidas em todas elas.

O Carnaval, a Escola de Samba (a organização de suas alas, o significado do samba enredo e a sua formação como

um todo) podem ser o primeiro tema motivador para a discussão da problematização exposta acima. Isto porque, além da proximidade entre as datas do Carnaval e do início do ano letivo, discutir o Carnaval e o samba pode significar discutir as manifestações culturais urbanas e a resistência que elas expressam hoje e expressavam no passado. Para isso pode ser retomado:

— o Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o século XX.

O Rio de Janeiro, capital da República até 1961, tinha uma intensa vida política e cultural, que se traduzia por uma imprensa ativa, na qual escreviam os grandes intelectuais do momento: romancistas, ensaístas, historiadores, críticos de arte, que representavam a elite culta da cidade. A essa elite, que escrevia e assistia peças de teatro, espetáculos operísticos, de *ballet*, se contrapunha uma camada popular que criava e se expressava através da dança e da música, que havia herdado de seus antepassados, principalmente africanos.

Esse trabalho pode ser desenvolvido com a leitura e discussão dos textos publicados no período e com uma pesquisa sobre a origem do samba e os percalços dos primeiros tempos. Com isso é possível discutir:

— a marginalização e o preconceito contra segmentos da população (negros, mulheres, pobres, homossexuais);

— as condições de vida das diferentes classes sociais (moradia, vestuário, alimentação, saúde, educação);

— a produção intelectual;

— a organização política na Primeira República e o exercício da cidadania política. Alguns movimentos populares, como a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata, demonstram a resistência explícita das camadas oprimidas e podem ser estudados para se compreender as condições de vida da população pobre na maior cidade brasileira, no período em questão.

Se o Rio de Janeiro, na virada do século, estava vivendo uma fase de efervescência, São Paulo passava por mudanças que haveriam de transformá-la da cidade provinciana que era, na metrópole de hoje.

A riqueza produzida pelo café permitia que aqui se formasse uma classe dominan-

te com grupos que freqüentavam a Europa e lá entravam em contato com a vanguarda artística e literária. Essa *aristocracia* trouxe para São Paulo não só o produto artístico das novas escolas, como também os próprios artistas.

— **A Semana de Arte Moderna de 1922**, foi o momento culminante da tentativa de quebrar o conservadorismo cultural que dominava nossas elites. Este momento é ideal para um trabalho conjunto entre História e Língua Portuguesa, pois trabalhando com textos literários, como os de Mário e Oswald de Andrade e/ou de outros autores do modernismo, é possível entender alguns aspectos importantes da vida cultural de São Paulo.

O crescimento industrial de São Paulo fez da cidade o berço das principais organizações e manifestações operárias no começo do século. Anarquistas, comunistas, socialistas inspiravam-se nas correntes de pensamento político que se disseminavam na Europa, tentando superar as crises e contradições engendradas pelo capitalismo e que provocaram:

— **A Primeira Guerra Mundial e movimentos que pretenderam mudar as formas de organização e constituição das sociedades, como:**

- a Revolução Russa e
- a Revolução Alemã.

Os dois últimos itens podem ser trabalhados a partir dos recentes acontecimentos que puseram fim à divisão da Alemanha e à União Soviética. A análise da situação dessas regiões européias e do significado do desaparecimento de sua organização política, auxilia a contextualização histórica dos itens acima. Para ajudar no desenvolvimento dessas atividades podem ser utilizados material jornalístico e filme, como *Reds* e *Rosa de Luxemburgo*.

Alguns pensadores consideram a Primeira Guerra como o marco do fim de um período de euforia e otimismo. A Guerra mudou o mundo e a visão que se tinha dele. Transferiu o centro de hegemonia mundial da Europa para a América do Norte.

As grandes crises do capitalismo, em parte seqüelas da Guerra, permitiram que se instituíssem regimes, como o nazismo

e o fascismo e que uma nova guerra mundial acontecesse. Aumentou a importância das atividades culturais como mecanismo de controle ideológico, e elas passaram a ter poderosos auxiliares, com o desenvolvimento da tecnologia, sobretudo no campo das comunicações.

Os temas sugeridos acima, podem ter o desenvolvimento seguinte em sala de aula:

— **A crise mundial (vista dos ângulos da sociedade, da cultura, da política e da economia, num movimento conjunto). As manifestações da crise: ascensão do nazi-fascismo: a Segunda Guerra Mundial.**

Alguns procedimentos metodológicos podem ser lembrados para a elaboração destes itens. Por exemplo, num primeiro momento pode-se pedir aos alunos que recolham junto a pessoas mais velhas, a memória que elas guardaram do seu cotidiano durante o período da Segunda Guerra. A memória, colhida através de depoimentos orais, pode trazer importantes contribuições para a compreensão das condições de vida num período de guerra:

— racionamento de alimentos e combustíveis;

— censura a imprensa;

— restrições aos imigrantes de origem italiana, alemã e japonesa;

— propaganda, através de recursos audiovisuais, como cartazes, panfletos, livros, filmes, músicas, etc.

— participação do Brasil na Segunda Guerra;

— o imaginário popular sobre a Segunda Guerra.

Esses mesmos procedimentos podem encaminhar para a situação do Brasil e de outros países da América Latina, durante o período da Segunda Guerra, através de questionamentos sobre:

— **O Estado Novo e o Peronismo: dois casos de regimes totalitários na América.**

A Segunda Guerra consolidou a preponderância dos Estados Unidos, que difundiu, como ideal, o sistema americano de vida. A hegemonia dos Estados Unidos, que se fazia sentir sobre a América Latina, desde o início do século XX, estendeu-se sobre

os países que a ele se alinharam, em oposição ao outro bloco, que se formou em torno da União Soviética.

Embora em alguns momentos, a presença dos Estados Unidos fosse ostensiva, em intervenções militares, ela se impôs, principalmente, através da indústria cultural e dos meios de comunicação.

O cinema, um dos maiores instrumentos de divulgação do "american way of life", foi utilizado como arma de dominação ideológica, no auge da Guerra Fria.

A expansão do poderio norte-americano ocorreu, sobretudo, mediante a expansão do capitalismo e a constituição de uma nova ordem econômica e social, na qual o papel mais importante coube às indústrias norte-americanas, que se instalaram em países predominantemente agrários, como era o Brasil, no final da década de 40.

É importante lembrar que esse processo não foi desprovido de conflitos e que numerosas formas de resistência se desenvolveram tanto no campo cultural como no político militar.

A discussão das questões acima poderá ser aprofundada através de alguns temas como:

— **Os países da América Latina no Pós-Guerra: o capitalismo internacional e suas formas de representação política. A qualidade de vida nesses países. As formas de resistência:**

- **culturais;**
- **político-militares;**
- **a organização da sociedade civil;**
- **a mobilização dos trabalhadores.**

Neste momento o professor poderá contrapor a situação dos países da América Latina à dos países Europeus que se reorganizaram no Pós-Guerra.

Os procedimentos metodológicos para encaminhar a discussão sugerida acima podem ser os mais variados, como também podem ser diversas as opções de conteúdo. Por exemplo, pode-se num processo linear, estudar, a partir da produção cinematográfica, a dominação cultural e a que tipo de interesses ela serve. Ou, a partir da reestruturação dos países do bloco comunista, voltar-se para a questão política na América, trabalhando através da Revolu-

ção Cubana, as relações entre os países capitalistas e os socialistas, relacionando a essa questão, a política latino-americana no período.

— **Movimentos culturais, como O Cinema Novo, a Bossa Nova, a música de protesto, o teatro podem ser excelentes elementos para o conhecimento e discussão de temas como:**

- **trabalho e qualidade de vida;**
- **presença do capital internacional;**
- **censura e opressão;**
- **produção cultural;**
- **vida nas cidades;**
- **aspectos do cotidiano.**

Pode-se ainda priorizar os movimentos sociais e a reorganização da sociedade civil, no processo recente de redemocratização na América Latina, com a retomada dos movimentos pelos direitos da cidadania.

5.2 Bibliografia indicada

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Tradução por Telma Costa, Porto: Afrontamento, 1984.

BARROS, Edgar de. **A guerra fria**. São Paulo: Atual, Campinas/UNICAMP, 1984.

BATALHA, Cláudio. Nós, filhos da Revolução Francesa: a imagem da Revolução Francesa no movimento operário brasileiro no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20. mar./ago.1991.

BOSCHI, Renato Raul. **Movimentos coletivos no Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRESCIANI, Maria Stella M. **Londres e Paris no século XIX: O espetáculo da miséria**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 82).

_____. **Metrópolis: as faces do monstro urbano**. (As cidades do século XIX). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.6, n.11, set/1985/fev./1986.

- _____. A Revolução Francesa e o engendramento dos tempos modernos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, 1991.
- CANEDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- CANHEDO, Letícia Bicalho. — **A Revolução industrial**. São Paulo: Atual; Campinas: UNICAMP, 1985.
- CHALOUB, Sidney. **Trabalho, bar e botiquim**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONTIER, Arnaldo Laraya. Arte e Estado, música e poder na Alemanha nos anos 30. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.8, n.15, set./1987/fev.1988.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- DARNTON, Robert. **Boemia literária e revolução**. O submundo das letras no Antigo Regime. Tradução por Luis Carlos Borges. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- _____. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DEAN, Warren. **A industrialização em São Paulo**. São Paulo: DIFEL, 1984.
- DECCA, Edgar de. **1930. O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 51).
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. **Cotidiano de trabalhadores de São Paulo na república**. (1889-1940). São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo e História, 130).
- DÓRIA, Carlos Alberto. **O cangaço**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 6).
- DOWBOR, Ladislav. **A formação do terceiro mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 35).
- FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. São Paulo: DIFEL, 1976.
- FENELON, Déa. **A guerra fria**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 64).
- GRAHAM, Sandra L. O motim do vintém e a cultura política do Rio de Janeiro em 1880. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- HALL, Michael, PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1981, v.1.
- _____. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. v.2.
- HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- JANOTTI, Maria de Lourdes. **A balaiada**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- LENHARO, Alcyr. **A sacralização da política**. Campinas: Papirus/UNICAMP, 1986.
- _____. **O nazismo**. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios).
- MARAN, Sheldon. **Anarquistas, imigrantes, e o movimento operário brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARSON, Adalberto. A locomotiva e a célula, imagens opostas da mesma revolução. (Rússia, 1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- MARSON, Isabel. **A revolução praieira**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 25).
- MAYER, Arno. **A força da tradição**. A persistência do antigo regime. Tradução por Denise Bottman. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História).

6 OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Contribuir para a formação de um sujeito crítico da realidade, capaz de resgatar as experiências humanas, analisando-as e estabelecendo relações entre elas numa dimensão espaço-temporal.

6.1 Ciclo básico

Eixo Temático — A criança constrói a sua história

6.1.1 Objetivo

Propiciar condições para que os alunos reflitam sobre suas vivências, sistematizando-as, atribuindo-lhes significado, e para que desenvolvam noções de tempo e espaço, permanência e mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.1.2 Conteúdo

— Recuperação da vivência individual do aluno por meio da identificação de seus dados pessoais como: seu nome, o de seus pais, o das pessoas com as quais convive, o local onde mora, a data e o local de nascimento e a procedência.

— Recuperação da vivência social do aluno por meio do reconhecimento e da comparação dos diversos grupos com os quais se relaciona: o familiar, o dos amigos, o de vizinhança e outros.

— Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.2 3ª e 4ª séries

Eixo Temático — A construção do espaço social: movimentos de população

6.2.1 Objetivo

Desenvolver a capacidade de atribuir significado à realidade vivida pelos alunos, ampliando-a através da recuperação de outras experiências relacionadas a outros

contextos históricos.

6.2.2 Conteúdo — 3ª série

— A história do grupo familiar do aluno, chamando a atenção para as condições de vida, trabalho e valores culturais do seu local de origem.

— Análise das condições de vida e de trabalho do grupo familiar, destacando as mudanças e permanências quanto aos valores culturais e à qualidade de vida.

— Identificação do movimento migratório no Brasil, no final do século XIX, destacando as perspectivas dos imigrantes e as condições do trabalho assalariado.

6.2.3 Conteúdo — 4ª série

— Identificação dos movimentos de população existentes no Brasil atual e no passado, localizando as áreas de maior mobilidade, (do leste para o oeste; do nordeste para o norte e sul; do sul e sudeste para o centro-oeste e norte) e as razões desta mobilidade.

— Análise das zonas pioneiras do Brasil e dos conflitos gerados pela disputa de terras no presente e no passado e numa dimensão futura.

— Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial.

— Reconhecimento do espaço brasileiro, identificando as sucessivas alterações na divisão político-administrativa-territorial.

6.3 5ª e 6ª séries

Eixo Temático — Construindo as relações sociais: trabalho

6.3.1 Objetivo

Orientar o aluno a atribuir significado à realidade, analisando a natureza das relações do trabalho, problematizadas pelas

- PECHMAN, Sérgio, FRITSCH, Lilian. **A reforma urbana e seu avesso: algumas considerações a propósito da modernização do Distrito Federal na virada do século. Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.7, n.14, mar./ago,1987.
- PEDRO, Antonio. **A Segunda Guerra Mundial.** São Paulo: Atual; Campinas: UNICAMP, 1985.
- PRADO JR., Caio. **A cidade de São Paulo.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 78).
- PRADO, Maria Lígia. **A formação das nações latino-americanas.** São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução alemã.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo e História,90).
- RODRIGUES, Luis César. **A Primeira Guerra Mundial.** São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo: um auto-retrato.** Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, Brasília: Universidade de Brasília, 1983. (Temas Brasileiros, 24).
- SEVCENKO, Nicolau. **A literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).
- _____. **Perfis urbanos terríveis em Edgar Allan Poe. Revista Brasileira de História,** São Paulo, v.5, n.8/9, set.1984/abr.1985.
- SILVA, Marcos A. da. **Contra a chibata.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).
- SILVA, Zélia Lopes da. **Os sindicatos e a gestão do Estado no mercado de trabalho em São Paulo. (1929-1932). Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.7. n.14, mar./ago.1987.
- SINGER, Paul. **A formação da classe operária.** São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 3.v.
- _____. **Tradicón, revuelta e conciencia de clase.** Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 1964.** São Paulo: [s.n.], 1982. (Tudo é História, 48).

questões postas pelo presente numa multiplicidade temporal e social.

6.3.2 Conteúdo — 5ª série

— Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana

- o perfil das diversas culturas indígenas

— A conquista europeia na América

- desorganização das comunidades indígenas

- organização da propriedade territorial sob o domínio europeu

- modos de organização do trabalho (mita, encomienda, escravidão negra e indígena e livre)

- organização da sociedade

6.3.3 Conteúdo — 6ª série

— Organização econômica das colônias americanas (sistema de plantation, a pequena e média propriedade e a extração mineral e vegetal)

— Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial:

- transposição das formas de organização política europeia para a organização político-administrativa americana;

- as elites coloniais — poder local;

- reações dos colonos às imposições metropolitanas.

6.4 7ª e 8ª séries

Eixo Temático — O construir da história: cidadania e participação

6.4.1 Objetivo

Orientar o aluno a atribuir significado à sociedade civil, analisando os processos de conquista dos direitos do cidadão e as manifestações culturais contemporâneas em uma perspectiva de se situar como sujeito de seu tempo.

6.4.2 Conteúdo — 7ª série

— A questão da cidadania na sociedade brasileira e a dinâmica dessa construção em diferentes momentos históricos:

- na Grécia;

- no período da Revolução Francesa;

- na formação do Império Brasileiro;

- na constituição do Nacionalismo em Estados Europeus;

- nas lutas dos trabalhadores no processo da industrialização.

6.4.3 Conteúdo — 8ª série

— A questão da cidadania no processo de expansão do capitalismo frente:

- às condições sócio-econômicas, políticas e culturais da população brasileira no período de transição do século XIX para o século XX;

- a nova ordem social e política existente no período entre guerras, na Europa, América, Ásia e África;

- o período Pós-Guerra: Guerra Fria, movimentos de resistência presentes na América, África e Ásia;

- as manifestações culturais contemporâneas: movimentos culturais na década de 60 e a indústria cultural.

7 SUGESTÕES DE LEITURA

7.1 O ensino de história no 1º grau

- ALLARD, Michel, LEFEBVRE, André. **A história e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.
- AVANCINI, Elza G. et al. **A área de estudos sociais: metodologia**. Ijuí: INIJU, 1983.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.
- CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez/CEDES, 1984. (Cadernos Cedes, 10).
- COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de história. **Revista de Pedagogia**, v.9, n.16, jan./jun.1963.
- FENELON, Dea. A formação do historiador e a realidade do ensino de primeiro e segundo graus. **Projeto história**. São Paulo, n.7, p.7-19, 1982.
- FERRO, Marc. **As falsificações da história**. Tradução por Cascais Franco. Lisboa: Publicações Europa-América, 1981.
- GARCIA, Ledonias F. **Estudos de história**. Goiânia: UFG, 1984.
- MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Contexto, 1988.
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: propostas curriculares de ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.6, n.11, p.99-116, set.1985/fev.1986.
- NEVES, Maria A. Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: E.P.U., 1985.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **História em quadro-negro**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, v.19, n.19, set.1989/fev.1990. Edição Especial.
- RIO DE JANEIRO (Estado) Secretaria da Educação. Laboratório de currículo. **A noção de espaço e de tempo — o mapa e o gráfico: texto escrito para professores de primeira a quarta séries**. Rio de Janeiro: SE, 1990.
- SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1988.
- SILVA, Marco A. da (Org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- ZAMBONI, Ernesta. Sociedade e trabalho, **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n.11, p.117-126, 1986.

7.2 Teoria e metodologia da história

- BURKE, Peter. **A escola dos annales (1939-1989): a revolução francesa na historiografia**. Tradução por Nilo Odália. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- CARDOSO, Ciro F. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHESNEAUX, Jean. **Hacemos tabla rasa del pasado?** Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- _____. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História: novos problemas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques et al. **A nova história.** Tradução por Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1984.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Memória e história.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. v.1.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Tradução por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

8 BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Francisco et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ALVIM, Zuleika M. F. **Brava Gente! Os italianos em São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- AMADO, Janaína, GARCIA, Ledonias F. **Navegar é preciso. Grandes descobrimentos marítimos europeus**. São Paulo: Atual, 1989.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Tradução por Telma Costa, Porto: Afrontamento, 1984.
- ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- AQUINO, Rúbio S. L. et al. **Histórias da sociedade: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982.
- BARROS, Edgar de. **A guerra fria**. São Paulo: Atual, Campinas/UNICAMP, 1984.
- BARROS, E. L. **Os sonhadores de Vila Rica: a Inconfidência Mineira de 1789**. São Paulo: Atual, 1989.
- BATALHA, Cláudio. Nós, filhos da Revolução Francesa: a imagem da Revolução Francesa no movimento operário brasileiro no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- BELLOTTO, M. L., CORREA, Anna Maria M. **A América Latina de colonização espanhola**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1979.
- BOSCHI, Renato Raul. **Movimentos coletivos no Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Eduardo. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).
- BREPOHL, Marionilde Dias, CARNEIRO, Cintia Braga. Ensino da história no 1º grau: uma proposta alternativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, p.293-301, dez.1983.
- BRESCIANI, Maria Stella M. **Londres e Paris no século XIX: O espetáculo da miséria**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 82).
- _____. **Metrópolis: as faces do monstro urbano**. (As cidades do século XIX). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.11, set.1985/fev. 1986.
- _____. **A Revolução Francesa e o engendramento dos tempos modernos**. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, 1991.
- BROWN, Dee Alexander. **Enterrem meu coração na curva do rio: uma história índia do oeste americano**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- CAMARGO, Dulce M. P., ZAMBONI, Ernesta. **A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola**. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar.1988.
- CAMPOS, Flávio. **História Ibérica apogeu e declínio**. São Paulo: Contexto, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- CANEDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- _____. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CASTRO, Silvio (Org.). **Cartas de Pero Vaz: o descobrimento do Brasil**. Porto Alegre, [s.n.], 1986.

- CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botiquim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLOMBO, Cristovão. **Diários da descoberta da América.** Porto Alegre: L&PM, 1985.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Índios no Estado de São Paulo.** São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.
- CONTIER, Arnaldo Laraya. Arte e Estado, música e poder na Alemanha nos anos 30. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.8, n.15, set.1987/fev.1988.
- CONTOS, mitos e lendas para crianças na América Latina. 3.ed. São Paulo: Ática, 1985.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Da senzala à colônia.** São Paulo: Difel, 1966.
- DARNTON, Robert. **Boemia literária e revolução.** O submundo das letras no Antigo Regime. Tradução por Luis Carlos Borges. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- _____. **O grande massacre dos gatos.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DAVATZ, Thomaz. **Memórias de um colono no Brasil.** São Paulo: Martins/EDUSP, 1972.
- DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo: verso e reverso.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- DEAN, Warren. **A industrialização em São Paulo.** São Paulo: DIFEL, 1984.
- _____. **Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura (1820-1920).** São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- DEBRET, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** São Paulo: Liv. Martins/MEC, 1975. 2v.
- DECCA, Edgar de. 1930. **O silêncio dos vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **O nascimento das fábricas.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 51).
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. **Cotidiano de trabalhadores de São Paulo na república. (1889-1940).** São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo e História, 130).
- DEYON, Pierre. **O mercantilismo.** Tradução por Paulo Salles Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- DONATO, Ernani. **Contos dos meninos índios.** São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- DONGHI, Halperin. **História da América Latina.** Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- DÓRIA, Carlos Alberto. **O cangaço.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 6).
- DOWBOR, Ladislav. **A formação do terceiro mundo.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 35).
- FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social.** São Paulo: DIFEL, 1976.
- FENELON, Déa. **A guerra fria.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 64).
- FERLINI, Vera L. A. **A civilização do açúcar — séculos XVI e XVIII.** São Paulo: Brasiliense, [19__].
- _____. **Terra, trabalho e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

- FIGUEIREDO, Betânia G. Apuros de um professor recém formado de história no 1º grau. **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte, n.4, p.135-141, 1987.
- FRANCO, Maria Silvia. **Homens livres na ordem escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1976.
- FREITAS, Giustavo. **900 textos e documentos de história**. Lisboa: Plátano, 1977. 3.v.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução portuguesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GEBARA, Ademir. Escravos: fugas e fugaz. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.2, p.87-100, mar./ago.1986.
- _____. **O mercado de trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1989.
- GRAHAM, Sandra L. O motim do vintém e a cultura política do Rio de Janeiro em 1880. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- HALL, Michael, PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1981, v.1.
- _____. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. v.2.
- HANNOUM, Hubert. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapeluz, 1977.
- HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. **A concepção da cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau**. São Paulo: UNICAMP, 1981. Dissertação de Mestrado.
- IANNI, Otávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- JANOTTI, Maria de Lourdes. **A balaiada**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- LARA, Silvia H. **Campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LARANJEIRA, Sonia (Org.). **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- LEITE, Mirian L. M. O ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. **Repensando a história**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.88-91.
- LEME, Dulce M. P. C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.
- LENHARO, Alcyr. **A sacralização da política**. Campinas: Papirus/UNICAMP, 1986.
- _____. **O nazismo**. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios).
- LEON-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**, São Paulo: Brasiliense, [19__].
- LUNA, L. **Resistências do índio à dominação do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 1965.
- MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- MARAN, Sheldon. **Anarquistas, imigrantes, e o movimento operário brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- SAMARA, Eni M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos de história da América**. São Paulo: SE/CENP, 1981.
- _____. **Coletânea de documentos de história para o 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Subsídios para a implantação do guia curricular de estudos sociais — 1ª e 2ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo: um auto-retrato**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV; Brasília: Universidade de Brasília, 1983. (Temas Brasileiros, 24).
- SEVCENKO, Nicolau. **A literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Perfis urbanos terríveis em Edgard Allan Poe. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.5, n.8/9, set.1984/abr.1985.
- _____. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).
- SILVA, Marcos A. da. **Contra a chibata**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).
- SILVA, Zélia Lopes da. Os sindicatos e a gestão do Estado no mercado de trabalho em São Paulo. (1929-1932). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.7, n.14, mar./ago.1987.
- SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- SOUSTELLE, Jacques de. **Os astecas na véspera da conquista espanhola**. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SOUZA, M. **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- THEODORO, Janice. **Descobrimento e renascimento**. São Paulo: Contexto, 1989.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 3.v.
- _____. **Tradición, revuelta e conciencia de clase**. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. São Paulo: [s.n.], 1982. (Tudo é História, 48).
- VALENTE, Ana L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.
- VERGUEIRO, Laura. **Opulência e miséria nas Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VILLAS BOAS, O. e C. **Xingu, os índios, seus mitos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VOLPATO, Luiza R. Ricci. **Entradas e bandeiras**. São Paulo: Global, 1985. (História Popular).
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **A prática do ensino de história**. São Paulo: CEDES/Cortez, 1984, p.63-71. (Cadernos CEDES, 10).

- MARSON, Adalberto. A locomotiva e a célula: imagens opostas da mesma revolução. (Rússia, 1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- MARSON, Isabel. **A revolução praieira**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 25).
- MAYER, Arno. **A força da tradição**. A persistência do antigo regime. Tradução por Denise Bottman. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. Brasília: Ed. de Brasília, 1970.
- MIRABELLI, Helena, YONEMOTO, Teluco. Estudos sociais: a noção de tempo cronológico. **Revista do Ensino de Ciências**. São Paulo, v.1, n.3, p.48-9, abr.1981.
- MONTENEGRO, A. T. **Reinventando a liberdade**. São Paulo: Atual, 1989.
- MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História).
- NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar.1988.
- NADAI, Elza, BITTENCOURT, Circe M. P. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**, São Paulo: Contexto, 1988, p.73-92.
- NOSSO Século, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- ORLANDI, Eni. **Terra a vista!** discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez; Campinas/UNICAMP, 1990.
- PECHMAN, Sérgio, FRITSCH, Lilian. A reforma urbana e seu avesso: algumas considerações a propósito da modernização do Distrito Federal na virada do século. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.7, n.14, mar./ago.1987.
- PEDRO, Antonio. **A Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1986.
- PETRONE, Maria Teresa S. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).
- PRADO JR., Caio. **A cidade de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 78).
- PRADO, Maria Lígia. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- QUEIROZ, Suely R. R. de. **A abolição da escravidão**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História).
- REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução alemã**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo e História,90).
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **História em quadro-negro**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, v.19, n.19, set.1989/fev.1990. Edição Especial.
- RODRIGUES, J. C. **Pequena história da África Negra**. Rio de Janeiro: Globo; Brasília: Secretaria da Cultura da Presidência da República, [19__].
- RODRIGUES, Luis César. **A Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- ROMANO, Ruggiero. **Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores**. Tradução portuguesa, São Paulo: Perspectiva, 1973. (Kronos).

- SAMARA, Eni M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos de história da América**. São Paulo: SE/CENP, 1981.
- _____. **Coletânea de documentos de história para o 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Subsídios para a implantação do guia curricular de estudos sociais — 1ª e 2ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo: um auto-retrato**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV; Brasília: Universidade de Brasília, 1983. (Temas Brasileiros, 24).
- SEVCENKO, Nicolau. **A literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Perfis urbanos terríveis em Edgar Allan Poe. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.5, n.8/9, set.1984/abr.1985.
- _____. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).
- SILVA, Marcos A. da. **Contra a chibata**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).
- SILVA, Zélia Lopes da. Os sindicatos e a gestão do Estado no mercado de trabalho em São Paulo. (1929-1932). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.7, n.14, mar./ago.1987.
- SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- SOUSTELLE, Jacques de. **Os astecas na véspera da conquista espanhola**. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SOUZA, M. **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- THEODORO, Janice. **Descobrimento e renascimento**. São Paulo: Contexto, 1989.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 3.v.
- _____. **Tradicón, revuelta e conciencia de clase**. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. São Paulo: [s.n.], 1982. (Tudo é História, 48).
- VALENTE, Ana L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.
- VERGUEIRO, Laura. **Opulência e miséria nas Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VILLAS BOAS, O. e C. **Xingu, os índios, seus mitos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VOLPATO, Luiza R. Ricci. **Entradas e bandeiras**. São Paulo: Global, 1985. (História Popular).
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCACIONAL E SOCIEDADE. **A prática do ensino de história**. São Paulo: CEDES/Cortez, 1984, p.63-71. (Cadernos CEDES, 10).

... 1979
... 1981
... 1982
... 1983
... 1984
... 1985
... 1986
... 1987
... 1988
... 1989
... 1990
... 1991
... 1992
... 1993
... 1994
... 1995
... 1996
... 1997
... 1998
... 1999
... 2000

... 1979
... 1981
... 1982
... 1983
... 1984
... 1985
... 1986
... 1987
... 1988
... 1989
... 1990
... 1991
... 1992
... 1993
... 1994
... 1995
... 1996
... 1997
... 1998
... 1999
... 2000

FOTOLITOS E IMPRESSÃO
**IMPRESA OFICIAL
DO ESTADO S.A. IMESP**
Rua da Mooca, 1921 — Fone: 291-3344
Vendas, ramais: 257 e 325
Telex: 011-34557 — DOSP
Caixa Postal: 8231 — São Paulo
C.G.C. (M.F.) n.º 48.066.047/0001-84



GOVERNO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR



IMPrensa OFICIAL
DO ESTADO S.A. IMESP
SÃO PAULO – BRASIL

1992



GOVERNO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR