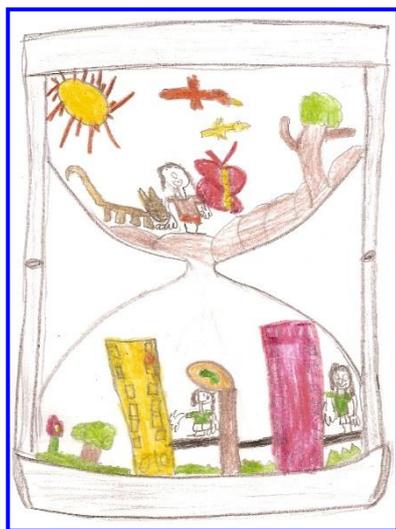
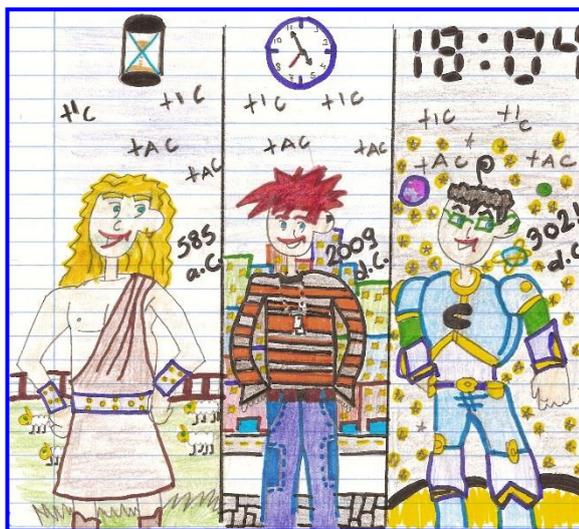


ÁREA DE HISTÓRIA



Luísa Alvarenga Turini, 5ª série, 2009



Matheus Silva Viana, 6ª série, 2009

Produção de alunos do Prof. Getúlio Ribeiro relativa a reflexões sobre homem, tempo e espaço na história.

Sala: 1N313 – Campus Educação Física (CAp ESEBA/UFU)

Docentes

Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte

Prof. Dr. Christian Alves Martins

Prof. Ms. Getúlio Ribeiro

Prof^a. Dr^a. Leila Floresta

Prof^a. M^a. Roberta Paula Gomes Silva

Concepções de Ensino–Aprendizagem da Área de História

A Área de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU) atua na formação dos estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de estimular o pensamento crítico e a compreensão do mundo no qual estão inseridos. A ênfase da formação, nesta perspectiva, se dá sobre aquilo que consideramos o desenvolvimento da **consciência histórica** dos sujeitos, isto é, a compreensão de que

cada sujeito nasce e se desenvolve em um determinado contexto histórico e social que engloba diferentes construções discursivas, práticas culturais, relações de poder etc, que influencia a sua visão do mundo, do outro (alteridade) e de si mesmo.

Do ponto de vista metodológico, a Área de História trabalha na perspectiva de que o conhecimento sobre o passado não se encontra dado e encerrado, mas é parte fundamental na construção dos sentidos do tempo presente, ou seja, o olhar para a ação dos homens, mulheres e crianças do passado procura responder a determinados questionamentos, angústias e sensações que fazem parte da sociedade atual, de sua necessidade em construir significados para suas práticas. Além disso, também se trabalha na perspectiva de que a própria construção do conhecimento histórico ocorre de maneiras distintas, a partir de diferentes pontos de vista, o que propicia a ampliação da capacidade interpretativa dos estudantes.

A elaboração de conhecimentos e interpretações sobre o passado, portanto, busca contribuir para o desenvolvimento subjetivo dos alunos e alunas, principalmente, de sua capacidade em compreender o mundo que os cerca, a diversidade cultural, as relações socioeconômicas, a participação política etc, para que eles se percebam como sujeitos históricos responsáveis pela construção da realidade a qual pertencem.

Princípios do currículo de história

<p>Foco na habilidade: como o conteúdo pode contribuir para a aquisição de uma competência específica.</p>

“O que significa a aquisição de habilidades nas aulas de história, de que minha filha tem falado tanto?”, perguntou certa vez a mãe de uma estudante.

A implementação do ensino visando o desenvolvimento de competências consta no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Mas antes de tudo, precisamos compreender o que se entende por competência. Segundo Perrenoud:

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2002, p. 19).

Percebe-se que constitui um atributo que o estudante poderá mobilizar em sua própria vida na solução de problemas. Desse modo, focar na habilidade no ensino de história, significa utilizar o conhecimento específico como recurso de compreensão e intervenção na própria realidade, revelando-se uma perspectiva mais transformadora do currículo escolar.

Trata-se de uma importante mudança de paradigma nos objetivos de ensino, na qual altera-se o foco tradicional único do conhecimento de um conteúdo para o gerenciamento de habilidades específicas a partir do sujeito e de determinadas situações.

Exemplo: a abordagem da 2ª. Guerra Mundial (1939-1945), outrora ensinada de forma factual nos bancos escolares, torna-se um “recurso cognitivo” poderoso para que o estudante desenvolva, paradoxalmente, a capacidade de pacificação de seus próprios conflitos, e, por conseguinte, contribui para a própria pacificação da sociedade a partir da seleção, comparação, opinião e elaboração de novos conceitos a partir de suas próprias vivências. Portanto, significa pensar com a História e não pensar “a” História.

Esse movimento faz com que o conteúdo vinculado a competências desenvolva um sentimento de pertença para o discente, apresentando uma abordagem mais profunda a partir de sua própria realidade, deslocando o estudante da centralização do conteúdo conceitual. Essa perspectiva pragmática da produção de conhecimento fomentará inclusive a compreensão de um procedimento investigativo, fazendo com que os estudantes-pesquisadores compreendam, no processo, a função social da atividade que estão realizando.

Esta concepção transcende a necessidade dos alunos e das alunas de estarem aptos para a aprovação em exames, mas, para muito além disso, fazendo com que os mesmos sejam educados para a vida.

<p>Metodologia ativa: foco na solução de problemas históricos e cotidianos; trabalha a responsabilidade, identidade do aluno diante do problema; professor como orientador do processo.</p>
--

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Com essas palavras de Paulo Freire, delimitamos o terreno do que chamamos de “metodologia ativa”, que consiste em um método de ensino que estabelece o aluno como sujeito ativo na elaboração do conhecimento histórico.

Do ponto de vista da formação do aluno, a proposta se alinha aos Objetivos Gerais de História instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais o aluno deverá ser capaz de:

- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; [1]
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais. [2]

A efetivação de tal proposta depende, ao nosso ver, de dois principais fatores: a elaboração de um currículo e metodologia que favoreçam uma maior interação do aluno com os conteúdos e procedimentos do conhecimento histórico; e um redimensionamento do papel do professor no processo.

No que se refere ao primeiro fator, o currículo da Área de História do CAP ESEBA/UFU se encontra organizado a partir de grandes eixos temáticos, eleitos tendo como importante critério a sua correlação com temáticas e conteúdos significativos para os alunos dentro de cada faixa etária e ciclo de formação correspondente. As metodologias de ensino e avaliação, por sua vez, vão ao encontro de práticas que permitam aos alunos organizar as próprias ideias, afirmar posições, fundamentar argumentações, e desenvolver o senso crítico e a criatividade, tais como:

- Produção de texto;
- Interpretação de texto através da elaboração de desenho;
- Produção de texto através da interpretação de desenhos;
- Interpretação/produção de charge;
- Interpretação/produção de música;
- Interpretação/produção de poesia;
- Interpretação de documentos;
- Produção de História em Quadrinhos;
- Produção de jornal escrito;
- Organização de ideias em torno de um assunto através de questões dissertativas;
- Elaboração de maquetes e cartazes;
- Metodologias que utilizam linguagem oral: apresentação teatral, debates, seminários, outros;
- Pesquisa: entendemos a pesquisa como um estudo que pressupõe diferentes etapas: delimitação do tema a ser pesquisado, problematização e definição dos objetivos da pesquisa, levantamento e seleção das fontes, definição da metodologia a ser utilizada, análise dos dados e materiais, conclusões. Embora não tenhamos a prerrogativa de transformar os/as nossos/as alunos/as em historiadores profissionais, é possível lidar com os procedimentos acima descritos dentro das condições de reflexão, análise e abstração dos/as alunos/as.

No que se refere à redefinição do papel do professor de História, tomamos como referência o trabalho de Oldimar Cardoso, que busca reunir parâmetros para uma “Didática da História”, definindo-a mais como uma subárea da História do que da Didática. O trecho a seguir nos dá um vislumbre da perspectiva sobre a atuação do professor de História a partir dessa concepção:

Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a ‘História dos historiadores’. A Didática da História também perde o status de ‘dramaturgia do ensino’ ou ‘arte de ensinar’ — *Lehrkunst*, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius. (CARDOSO, 2008, p. 158)

Seguindo esta abordagem, o professor de História abandona a tradicional posição daquele que domina a “arte” de “transmitir” didaticamente aos seus alunos um conhecimento histórico elaborado em uma dimensão que não é a sua, para que o seu fazer se torne uma dimensão legítima da produção desse conhecimento. E, para tal, afirmamos que este professor deve contar sempre com seu aluno como sujeito ativo nessa construção. Percebemos que a ideia do professor de História que transmite conteúdos se apoia em uma noção mais ampla da própria ideia de Didática, a qual exclui o aluno da posição de sujeito. Incorporando a perspectiva freiriana anteriormente exposta, formulamos a imagem do professor de História não mais como um transmissor de conhecimentos previamente elaborados, mas sim um criador de possibilidades para a elaboração deste conhecimento em correlação com seus alunos.

<p>Conteúdos que se relacionem com a vivência dos estudantes: foco na relação passado / presente e no contexto econômico e sociocultural que o estudante está inserido.</p>
--

O currículo de história possui como diretriz basilar a experiência discente, pois acreditamos que ensinar não constitui meramente a transferência de conhecimento. Por isso, para se compreender este princípio do currículo de história recorreremos a referência de Paulo Freire que afirmava a importância de se relacionar o currículo de uma disciplina com a própria realidade dos discentes tomando a escola como um espaço formativo.

Ele acreditava que através da educação o ser poderia exercer o empoderamento de sua própria realidade, a partir do desenvolvimento de práticas que partissem do

contexto do próprio educando. A grosso modo, “a uva é da vovó” das cartilhas escolares teria que ser substituída por “o caju é da vovó” em algumas regiões do Nordeste, pois do contrário, essa “educação bancária” seria realizada com depósitos de uma moeda diferente, sem valor para os educandos.

Essa vivência seria vinculada ao conhecimento conceitual, no caso histórico, favorecendo uma leitura produtiva das mudanças e permanências na sociedade. A partir daí, poderemos perceber que a disciplina não seria apenas um conjunto de fatos históricos isolados que aconteceram no passado, mas um processo que cria pontes entre o passado e o presente e cujo conhecimento é importante para entendermos nossa inserção no mundo.

Nesse sentido, os programas de ensino escolares, embora estejam alinhados a diretrizes gerais, não poderão se furtar às especificidades manifestadas por um determinado grupo de alunos e alunas.

Julgamos pertinente incorporar esse princípio fundamental por acreditarmos que a compreensão do mundo em que os estudantes estão inseridos, deverá ser realizada de dentro para fora, a partir da vivência dos próprios discentes numa perspectiva histórica, promovendo uma qualidade social na educação.

Elaboração das reflexões à luz do conceito de historicidade

O conceito de historicidade, apesar de sua difícil definição, é fundamental para a construção de um currículo de história capaz de contribuir para a formação humana dos discentes.

Historiadores e filósofos que se debruçam sobre a história têm como dado essencial desta ciência o fato de que todo indivíduo nasce e se desenvolve em determinadas condições históricas, condições estas que serão apropriadas material, intelectual e simbolicamente por este indivíduo ao longo de sua vida e que serão fundamentais em seu processo de atribuição de sentido do mundo, dos outros e de si mesmo (ARENDETT, 2011).

Esta “condição humana universal” aponta, do mesmo modo, para o fato de que todo indivíduo vive, pensa, atribui sentido ao mundo e a si mesmo a partir de uma determinada *historicidade*, isto é, a partir da elaboração de categorias temporais – em nosso caso utilizamos, geralmente, as categorias do passado, presente e futuro.

O historiador alemão Reinhart Koselleck utilizou as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa para explicar este processo de apropriação humana do tempo histórico como dado antropológico. Segundo ele, a experiência é “o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados”. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, está presente um elemento interpessoal, outras experiências, alheias, que formam aquilo que os sujeitos e os grupos sociais definirão como seu espaço de experiência. O horizonte de expectativa, por sua vez, também é “ligado à pessoa e ao interpessoal, também [...] se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto”. [...] “Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem” (KOSELLECK, 2011, p. 310).

As palavras e definições de Koselleck são importantes para refletirmos sobre as categorias temporais que usamos para dar sentido à nossa existência. De acordo com ele, o passado, o presente e o futuro não são espaços temporais naturais, mas antes construções realizadas no presente para nos situarmos no mundo. Deste modo, tanto o passado (experiência) como o futuro (expectativa) são construídos pelos sujeitos num processo de compreensão do mundo e da sociedade em que vivem.

Estas construções temporais nem sempre são simétricas e equilibradas e variam de acordo com a importância que a sociedade dá a cada uma delas. Nas sociedades antigas, por exemplo, a experiência era mais valorizada que a expectativa, de modo que os romanos consideravam a história como “mestra da vida”; já as sociedades muito impactadas pelos avanços tecnológicos, por outro lado, investem seus esforços muito mais na expectativa e promovem mesmo rupturas com pensamentos e formas consagradas pela experiência. A construção mais aceita atualmente, entretanto, diz que a sociedade atual está vivenciando um processo de “crise do tempo”, onde as categorias de experiência (passado) e expectativas (futuro) estão esvaziadas de sentido; estaríamos vivendo, assim, uma espécie de “presentismo”: o passado já não teria mais nada a nos ensinar – e isso explica o pouco valor dado à História e ao Patrimônio pelas gerações atuais – e o futuro se apresenta como sombrio e obscuro – ameaças atômicas, aquecimento global, racionamento de água etc. Tudo isso contribuiria para o diagnóstico de que os indivíduos contemporâneos vivem num mundo marcado pelo

consumo exacerbado do presente, do imediatismo, do efêmero, sem preocupar-se com o antes e o depois (HARTOG, 2014).

Para a problematização deste panorama entendemos que o ensino de história tem um papel fundamental na formação humana dos sujeitos. O ensino da história busca colaborar no processo de conscientização dos discentes da historicidade de suas existências pessoais e interpessoais, isto é, contribuir para que eles se percebam como seres histórica e temporalmente constituídos por um antes (experiências daqueles que os precederam) e por um depois (expectativas das quais eles serão os principais sujeitos). Decorrente disto, o currículo de história busca colocar em evidência a historicidade dos temas e questões situadas no tempo presente, na realidade vivida e vivenciada pelos estudantes, como forma de ampliação de suas respectivas visões de mundo e, sobretudo, das construções temporais que dão sentido às suas existências.

A alteridade como construção do sujeito e das relações sociais

A compreensão de que os seres e as sociedades humanas são capazes de produzir diferentes modos de vida sem que, necessariamente, um seja considerado melhor que o outro é uma conquista relativamente recente na história das ciências humanas. De fato, até o início do século passado acreditava-se que as diferenças culturais entre as sociedades eram fruto de processos de desenvolvimento que se encontravam em estágios diferentes da evolução dos seres humanos.

De lá para cá, entretanto, cresceu entre os estudiosos das sociedades humanas a certeza de que umas das principais características que definem os seres humanos é justamente sua capacidade de produzir diversos modos de vida, ou seja, sua potencialidade quase infinita de “produzir cultura”. Este reconhecimento, ainda que tardio, mudou completamente a forma de olharmos para os encontros, choques e estranhamentos provocados pelo contato e estudo de diferentes culturas. Neste contexto, o conceito de alteridade ganhou particular relevo, entendido como um processo de atribuição de sentido de si a partir do contato com aquilo que é estranho e diferente de si. Esforçar-se por compreender a especificidade do outro, “colocar-se no lugar do outro”, é visto, então, como um processo fundamental de construção da identidade dos sujeitos e grupos sociais (TODOROV, 1993), na medida em que é a partir do estranhamento provocado pelo contato com culturas diferentes da nossa que somos capazes de modificar o *olhar* que temos sobre nós mesmos:

De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração desta experiência) leva-nos a *ver* aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. [...] Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLANTINE, 1991, p. 21).

O estudo dos seres humanos, e de suas diferentes formas de construção cultural e social, vistos a partir de uma perspectiva histórica, nos auxilia, portanto, a perceber que as nossas próprias formas culturais não são “naturais”, mas historicamente construídas de uma entre muitas maneiras possíveis. Este *reconhecimento* possui um caráter político evidente: por meio dele, tomamos consciência de que a sociedade atual e o seu futuro não são dados, mas *construídos* na interação entre os seus diversos sujeitos.

Além disso, o foco na alteridade como construção do sujeito e das relações sociais se constitui uma ferramenta fundamental para o estímulo do convívio respeitoso entre as diferenças, o que contribui para a elaboração de aprendizados atitudinais importantes para a vida em sociedade.

<p>Ênfase no sujeito histórico: aluno que se projete como proponente de ações que possibilitem a resignificação do seu meio.</p>

Entendemos que o nosso estudante é um sujeito (da) e (na) história, pois são indivíduos constituídos de historicidade, valores de mundo, preferências e subjetividades e que fazem parte da história assim como podem intervir no curso da mesma, deixando de lado aquela ideia clássica de que os sujeitos da história são os grandes nomes, como os políticos, reis, rainhas e entre outros. Dessa forma, é importante que o estudante compreenda a história enquanto resultado da ação de diferentes sujeitos, classes e grupos sociais.

Gradativamente, buscamos construir por meio do processo de ensino/aprendizagem a noção de sujeito (na) e (da) história com os nossos estudantes, tomando como ponto de partida a história cotidiana do estudante em seu tempo e espaço, incorporando outros contextos históricos diferente do que nós conhecemos. Assim, ao estudar o passado, o fazemos a partir das questões do presente, almejando

dessa forma que o estudante possa ser propositivo com ações que venham intervir na realidade em que estão inseridos e na relação com outros grupos sociais, distanciando dessa forma do ensino de história meramente factual.

Desse modo, adotamos uma

Proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, ... Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 2006, p. 18).

Na medida que os estudantes percebem que eles fazem parte da história e que são sujeitos dessa mesma história, cria-se uma noção de pertença e, ao mesmo tempo, de identidade social. Dessa forma, o saber histórico escolar contribui para que os estudantes possam refletir criticamente sobre a sua realidade social, compreendendo melhor a situação em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, possibilita construir reflexões frente às dúvidas e questionamentos sobre as questões do seu próprio tempo.

Temas e Eixos integradores

2º CICLO

- Pluralidade cultural / Meio Ambiente / Ética / Cidade e Campo

3º CICLO

- Meio Ambiente, trabalho e consumo / Ética / Migrações / Tecnologia

4º CICLO

- Identidade sexual / Política / Tecnologia / Juventude, linguagens e comunicação

PROEJA

- Identidade e Cultura / Natureza e Qualidade de Ensino / Sociedade e Tecnologia / Trabalho e Tecnologia

Propostas curriculares

2º CICLO

Diversidade Cultural e Infância

- Conceito de cultura e alteridade.
- Infância: O que é ser criança no Brasil?
- Crianças em diferentes tempos e lugares.
- Infância: mudanças e permanências ao longo da História.
- Diversidade histórica e contemporânea: valorizando a infância
- A criança enquanto cidadã: seus direitos e deveres: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
- As diversas fontes históricas (textual, iconográficas, sonoras entre outras) utilizadas pelos historiadores na construção dos fatos históricos.

O tempo da/na História e as experiências da infância no Continente Africano

- Lei 11.645: História e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas no Brasil;
- O tempo cronológico e sua contagem: dia, mês, ano, década, século, milênio.
- Instrumentos de medida do tempo criados pelos seres humanos ao longo da História.
- Diferentes tipos de calendários.(Cristão, Chinês entre outros).
- Crianças africanas no passado e no presente.

Experiências da infância na cultura Indígena

- Modo de brincar e se relacionar em grupo.
- Imagens e representações das crianças indígenas.
- Sua relação com o meio ambiente.
- Narrativas mitológicas.
- Rituais de passagem.

Meio ambiente

- Recursos energéticos, consumo e meio ambiente.
 - A construção de noções históricas e as contradições entre consumo e meio ambiente
- Apropriações históricas do meio ambiente pelos seres humanos.
 - Pré-história: Imigrações e o povoamento da América

- Recursos naturais e desenvolvimento das sociedades humanas.
 - Estudo de caso: Crescente fértil
- Explorações dos recursos naturais e seus aspectos políticos, econômicos e sociais no Brasil;
 - História e meio ambiente: Somos espectadores ou atores da história?
- Reapropriações históricas do meio ambiente
 - Povos indígenas do triângulo mineiro: passado e presente de uma história.
- Movimentos ambientalistas e o debate político contemporâneo.

Territórios: cidade e campo

- A cidade como espaço educativo e mutável.
- Espaços de vivências e sociabilidades.
 - A formação das cidades brasileiras: Diferentes processos.
- Trânsitos econômicos, demográficos e culturais entre o campo e a cidade no Brasil;
 - Riquezas brasileiras: do pau-brasil à cana-de-açúcar
- Manifestações do campo na cidade e da cidade no campo.
 - Em busca de novas riquezas: do ouro ao café
- Ocupação histórica do território de Uberlândia e do Triângulo Mineiro.
 - De São Pedro de Uberabinha à Uberlândia: o processo de formação e transformação de nosso município.
- Espaços de conflitos e lutas políticas.
 - O Bairro Patrimônio: entre preconceitos e ricas manifestações culturais.

3º CICLO

Tecnologia

- Afinal, o que é Tecnologia?
- Avanços tecnológicos e suas implicações nas organizações sociais e representações nas primeiras comunidades humanas:
 - a influência das técnicas no desenvolvimento físico e intelectual dos seres humanos.
 - o surgimento da capacidade de abstração: por que é importante imaginar?
- Tecnologia, relações de poder e dominação:

- desenvolvimento tecnológico e as guerras de conquista no mundo antigo.
- Da manufatura a maquinofatura: produção e distribuição de mercadorias e relações sociais na história do capitalismo;
- A Revolução industrial e seus impactos no modo de vida das sociedades humanas;
- Usos e abusos da tecnologia: meio ambiente, saúde e economia.
- Tecnologias da informação na história:
 - o mundo virtual, suas consequências e possibilidades.

Trabalho e Consumo

- Relações de trabalho nos primeiros agrupamentos humanos;
- Sedentarização e surgimento da propriedade privada;
- Relações sociais no mundo do trabalho:
 - trabalho escravo no mundo contemporâneo.
 - trabalho assalariado: uma luta dos trabalhadores.
- Escravidão e trabalho livre no Brasil:
 - escravidão indígena: tentativas de mão-de-obra escrava nativa.
 - o tráfico negreiro e a escravidão de africanos.
 - Casa-Grande e Senzala: relações de interdependência entre dois “mundos”.
 - homens e mulheres livres pobres na sociedade colonial brasileira.
- Consumismo, individualismo e subjetividade.

Deslocamentos e migrações

- Ocupação e povoamento do planeta Terra;
- Teorias de povoamento da América:
 - um Brasil “inexplorado”.
- Deslocamentos e migrações dos povos indígenas no Brasil atual: das aldeias para as cidades;
- A chegada de diferentes povos no Brasil ao longo do tempo:
 - os europeus e o “mito de origem”.
 - a imigração ontem e hoje e seus impactos sociais.
- Experiências e representações da diáspora africana nas Américas;
- Os refugiados do mundo contemporâneo e suas sensibilidades;
- As migrações e deslocamentos no Brasil republicano:

- desenvolvimento econômico e êxodo rural na segunda metade do século 20.
- as “sociedades transitórias” no Brasil contemporâneo.

4º CICLO

Política

- O que é política?
- A institucionalização da política
 - A formação do Estado brasileiro;
- Fundamentos da experiência democrática
 - A democracia ateniense;
 - O Iluminismo e a república jacobina;
 - A República brasileira;
- Democracia liberal, comunismo e fascismo no século XX;
- O Anarquismo: fundamentos e principais movimentos.

Relações de gênero

- Patriarcalismo no Brasil colonial e atual
- Divisão sexual do trabalho na História
- Protagonismo feminino e sujeitos históricos
- Emancipação política das minorias sexuais
- Democracia e relações de gênero
- Representações artísticas de gênero e sexualidade

Mídias e informação

- Revolução tecnológica do século XX
- Publicidade, propaganda e estratégias políticas
 - Propaganda nos regimes nazista, comunista e democracia liberal estadunidense no século XX;
 - O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) no Estado Novo e o populismo de Vargas no Brasil;
- Rádio e cinema no Brasil republicano
- Surgimento da televisão: sociabilidades e padrões de consumo

- Internet: “democratização” do conhecimento, relação público/privado e percepções de espaço/tempo
- O ciberespaço como lugar de expressão política.

Juventude

- O que é ser jovem hoje?
- Juventude e política
 - O movimento estudantil brasileiro;
 - Maio de 68: juventude, educação e política;
 - A juventude na ditadura militar brasileira;
 - Juventude e expressão política no Brasil atual;
- Juventude e comportamento
 - A juventude romântica do século XIX;
 - A juventude e as *gangs*;
 - O *rock'n roll*;
 - A Contracultura e seus desdobramentos;
 - Anarquismo jovem, cultura *punk* e pós-*punk*;
 - O movimento *Skinhead*;
 - O movimento *Hip-Hop*;
 - Expressões da juventude brasileira contemporânea;

PROEJA

Identidade e Cultura

- Introdução aos estudos históricos:
 - Qual a importância do estudo da História?
 - A noção de sujeito histórico: quem faz a História?
 - Diferentes interpretações históricas.
- Histórias de vida e noções de tempo:
 - Narrativas pessoais e o conceito de sujeito histórico: quem são e como vivem os alunos do 6º ANO EJA.
 - Histórias de vida na dinâmica estrutural da sociedade capitalista brasileira.
- Uberlândia revisitada: Ontem e hoje.
 - Transformações e permanências no mundo urbano local.
- A ocupação do Triângulo Mineiro:

- Bandeirantismo.
- Ciclo da mineração.
- O processo “civilizatório”:
 - O Processo de ocupação da terra no Brasil.
 - Colonização da América: Colonizados e colonizadores.

Natureza e Qualidade de vida

- Corpo que trabalha: escravidão, servidão e trabalho assalariado.
 - O trabalho nas sociedades primitivas.
 - Tráfico de escravos mercantilismo
 - Escravidão indígena e africana na agricultura, mineração e espaços urbanos.
- O ideário iluminista.
 - A ideia de cidadania no pensamento iluminista.
 - O Ideário republicano e a questão da cidadania no Brasil.
 - De súdito a cidadão: o estado e as políticas públicas para os indivíduos.

Sociedade e Tecnologia

- Da manufatura a era digital.
- Trabalho em diferentes tempos e espaços.
- A revolução Industrial Inglesa.
- Urbanização e industrialização no Brasil no século XIX.
- Noção de capital e capitalismo.
- Conceito de burguesia e proletariado.
- Mais valia.

Trabalho e Tecnologia

- Taylorismo e Fordismo
- Especialização das funções e crescimento da produção
- O estado e as políticas públicas para os indivíduos
- Ideias de contestação ao capitalismo: socialismo e anarquismo
- O desenvolvimento no mundo moderno e suas relações com as mudanças no mundo do trabalho.
- Os direitos humanos e a relação do indivíduo com a contemporaneidade.

- Direitos sociais na constituição brasileira.

Bibliografia básica

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.21, n.41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, no 55, 2008, p. 153-170.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 190.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, pp. 305-327.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presenteísmo e experiências no tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICCI, Cláudia Sapag. *Pesquisa como ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RÜSEN, Jörn. As três dimensões do aprendizado da formação histórica. In: *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. da UnB, 2007, pp. 103-120.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.