

PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6º A 9º ANO

AUTORES DA PROPOSTA:

Lana Mara de Castro Siman - Coordenadora
Luiz Carlos Villalta
Maria Therezinha Nunes

COLABORADORA:

Claudia Sapag Ricci

Apresentação

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBC, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

Introdução

As mudanças propostas no Conteúdo Básico Comum (CBC) foram norteadas pela preocupação de torná-lo mais operacional e exequível de acordo com a diversidade da realidade das Escolas Estaduais. Os tópicos obrigatórios foram estabelecidos com habilidades e conteúdos a serem

ensinadas durante as quatro séries finais do ensino fundamental. Dessa maneira, pretende-se construir uma base comum de conhecimentos para os alunos da rede estadual de ensino.

- Foram considerados tópicos obrigatórios aqueles de relevância em uma das estruturas lógicas da disciplina, conservando-se o CBC original;
- O tópico obrigatório envolve conceitos e conteúdos fundamentais para a construção do conhecimento histórico, tendo com eixo principal a História do Brasil e a construção da cidadania;
- Foi considerada, para a seleção dos tópicos, a importância a eles atribuída pelos professores das Escolas Referência, assim como as discussões realizadas no encontro de área realizado em novembro de 2005;
- Considerou-se, para a reestruturação do CBC, a metade da carga horária da disciplina ao longo das quatro séries finais do ensino fundamental, tomando como parâmetro uma carga horária de 2 horas/aulas semanais. Feito o cálculo, os professores devem dispor de uma carga horária de, pelo menos, 160 horas/aula para o trabalho com os tópicos obrigatórios do CBC ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental;
- Pensou-se a média de 6 horas/aula para o trabalho com cada tópico obrigatório, considerando-se que alguns deles podem ser trabalhados com mais ou menos tempo. A distribuição dos tópicos obrigatórios ao longo dos quatro anos precisa ser planejada, considerando-se o número de habilidades a serem vencidas;
- O professor dispõe de metade da carga horária da disciplina para deter-se mais em determinados tópicos obrigatórios e deve-se definir tempo para se trabalhar os tópicos complementares e/ou outras demandas do projeto pedagógico da escola;
- Os tópicos obrigatórios são apresentados em algarismos arábicos na tabela do CBC; logo abaixo deles, estão os tópicos complementares em algarismos romanos, ambos acompanhados das habilidades, na coluna correspondente, discriminadas também em negrito e itálico;
- Foram realizadas mudanças de tópicos em termos de localização em tema ou subtema ou a fusão de tópicos do CBC original;
- Algumas habilidades foram suprimidas, modificadas e/ou acrescentadas.

Sentido para o Estudo da Disciplina

No atual contexto político, social e educacional é atribuído ao ensino da História o papel de formar o cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do País e do mundo como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC, orientam os currículos em geral, e o de História, em particular, para construção de uma nova concepção de cidadania. Este documento propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca européia. A diversidade cultural e sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constitui na ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História. Esta perspectiva sintoniza-se com o que tem animado as atuais produções historiográficas e as muitas das inovações no ensino de História, no Brasil e no mundo ocidental.

Uma das questões que mais tem desafiado os professores de História engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de criar as condições para que os alunos elaborem novos sentidos e significados para estudo da História. Tradicionalmente, a História é vista como o estudo do passado e/ ou como memorização de fatos e datas dos principais acontecimentos, em geral de ordem política, militar ou diplomática dos países. Essa representação da história funciona como um dos obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem da História e, portanto, um desafio para o trabalho do professor em sala de aula. Além dessa representação da história e do seu ensino, podemos assinalar um outro desafio.

Concordando com Hobsbawm, diríamos que os jovens de hoje “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica com o passado público da época em que vivem (...)”. Para esse historiador, “a destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres” (...). Esse processo de esquecimento do passado pode, como assinala John Poster (1973), comprometer o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica, pois essa depende da aquisição do sentido do tempo. Compreender a História requer um sentido da existência da relação presente, passado e futuro; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história. Requer, igualmente, que os sujeitos tomem a história não como algo dado, como uma verdade acabada e imutável. Como nos lembram Laville e Martineau, o ensino de História deve propiciar aos alunos “Constatarem que as realidades presentes não têm razão de ser por elas mesmas, não são imutáveis e fechadas, prisioneiras de uma espécie de ordem natural, mas ao contrário se inscrevem num processo de mudança e de intervenções humanas; e que, portanto, nós podemos agir sobre elas”.

Atualmente, propõe-se um ensino de História comprometido com o avanço da democracia e da cidadania - processos sociais e políticos para os quais se espera a contribuição das novas gerações.

Hoje, a educação para a cidadania, prioriza a aquisição de instrumentos intelectuais e a formação de atitudes para uma efetiva participação na esfera pública, de maneira motivada, consciente e esclarecida; prioriza o estímulo a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro, de outras culturas e valoriza a diversidade etno-cultural e a convivência saudável com a diferença. Em síntese, a educação para a cidadania orienta-se para a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autônomos e solidários promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...)” (PROENÇA, 1999:27).

Nesse sentido, esse programa visa, de um lado, possibilitar aos jovens (pré-adolescentes e adolescentes) o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos. De outro, visa o desenvolvimento do raciocínio histórico, a escolha e tratamento dos temas a partir das questões do presente, priorizando os precedimentos e a diversidade de fontes na construção do conhecimento histórico.

A seguir, apresenta-se um conjunto de diretrizes que, em consonância com as novas finalidades atribuídas ao ensino da História, visam orientar a prática docente na consecução de aprendizagens (conhecimentos, habilidades, conceitos e atitudes) pelos alunos.

Diretrizes para as Quatro Últimas Séries do Ensino Fundamental

Buscar Sintonia com as Renovações Historiográficas

A partir dos meados dos anos 80, houve amplos debates, tanto em âmbito internacional como no Brasil, em busca de novos caminhos para o ensino de História. Partindo do meio acadêmico, as discussões chegaram no final da década até a escola de 1º e 2º graus. Esta intensificação de novas buscas para se dar novo sentido ao ensino de história teve origens diversas: nas críticas aos programas elaborados, naquela década e nas anteriores, expressas em suas orientações positivistas e, depois, marxistas e, finalmente, na repercussão e divulgação das novas tendências historiográficas.

As tendências historiográficas francesas, que tiveram origem na Escola dos Annales, no final da

década de 20, e na sua terceira geração, que lançou a obra organizada por Le Goff e, posteriormente, a História social inglesa e a nova história cultural, passaram a marcar de maneira definitiva a produção historiográfica brasileira e, progressivamente, o ensino da História. Essa renovação historiográfica coloca em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico.

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia a psicologia, entre outras.

Além desses rompimentos, os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história.

O que passou a dar significado à história foram as relações sociais existentes no cotidiano; as relações de poder explícitas ou ocultas, as resistências, as diversidades culturais e a percepção de múltiplas temporalidades expressas em mudanças e permanências, a busca da construção da identidade dos sujeitos históricos, da construção da história local, das inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial. É o conhecimento histórico se fazendo sob a pressão da própria história.

Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, a própria noção de nacionalidade se redefine. Esta não se assentará mais sobre a idéia da homogeneidade, da unidade de interesses e de projetos, mas sobre a idéia da diferença, dos conflitos, das contradições e complementaridades, e estas não só sob o plano político-ideológico, ou sob o plano econômico, mas também sob o plano étnico-cultural, de gênero, etc.

Paralelamente às renovações historiográficas assinaladas, novas concepções de ensino aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento, das teorias genéticas e sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social propiciaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História.

Desenvolvimento do Raciocínio Histórico

O desenvolvimento do raciocínio histórico, em oposição a um ensino que visa apenas à memorização, implica várias mudanças nas concepções e práticas do ensino da História.

Esta perspectiva vem ao encontro da direção dominante que tem assumido as mudanças no ensino de história a partir da década de 70, em várias partes do mundo, que pode ser confirmada por Thompson (1984). Para esse pesquisador inglês, existe um traço central em todas as sugestões de mudança no ensino de história nos últimos 30 anos. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu”, mas sim a forma como podemos adquirir nosso conhecimento sobre o passado. Nesse sentido, as práticas e estratégias pedagógicas devem visar ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção do conhecimento histórico: a

observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da história. Por sua vez, é necessário também que o professor possibilite aos alunos desenvolver capacidades de ler e interpretar as fontes e produzir a sua própria interpretação oral e escrita. As informações só nos serão reveladas se as situarmos no tempo e espaço de sua produção: quem as produziu e com qual intencionalidade, quando, onde e sob que formas de registro. Além disso, devemos considerar que cada forma de registro tem uma “linguagem própria”: a linguagem fotográfica, a pintura artística, a linguagem oral, musical, poética, literária, cinematográfica, a linguagem oficial (legislação, tratados, códigos). Essas linguagens exigem a aprendizagem de suas particularidades, de suas técnicas, estilos, os quais guardam relação com o tempo e as culturas que as produziram.

A curiosidade é outro ponto a ser considerado no desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos e deverá ser estimulada pelo professor. Parte-se do pressuposto de que os alunos, nessa faixa etária, compreenderão a relação presente, passado e futuro ao tomarem consciência da condição humana no passado, percebendo como homens, mulheres e crianças viviam e respondiam aos desafios impostos a eles no seu tempo. Certamente, suas perguntas ao passado serão formuladas a partir dos seus interesses, das suas vivências sociais presentes. E isto tem relação com a investigação científica na medida em que se apóia em atitudes de questionamentos. A investigação pressupõe perguntas e não apenas verificação de como as coisas ocorreram. Assim, eles devem ser estimulados a questionar: Por que as coisas aconteceram desta maneira? Como as pessoas viveram e responderam a determinadas situações no passado? O que estas respostas influenciaram o nosso presente? O que mudou e o que permaneceu? As coisas mudaram da mesma forma em tempos e sociedades diferentes? Os homens reagem de forma igual nas mesmas situações? Existem diferenças?

Desenvolvimento da Perspectiva Temporal

O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe um trabalho diferenciado com a concepção histórica do tempo e de suas formas de marcação e apreensão em diferentes culturas. O tempo histórico, como uma construção social, não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens, e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico - ou em cada presente - coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

A História-Problema

A história-problema, preocupada em estudar e compreender as relações entre o presente e o passado e as produções de conhecimento pelos alunos, tem sido constantemente evocada como alternativa para se alcançar o objetivo pedagógico de prover de significado o ensino da História. No entanto, muitas dúvidas são levantadas tanto quanto à sua aplicabilidade quanto aos aspectos teóricos e conceituais aí presentes. O que se entende por história-problema e a sua adoção no processo de ensino-aprendizagem? O que se entende por construção do conhecimento histórico pelos alunos? Quais as condições necessárias para levar à sala de aula tais perspectivas? Em que medida esses aspectos se articulam?

A evolução recente da historiografia mostra, segundo Furet (1986), que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo - para uma história problema. A história-problema, diferentemente da história tradicional, visa ao exame

analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos.

Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet (1986), abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. A delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte - como é usual numa perspectiva tradicional da história - não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais se buscam respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocados pelo presente.

Para que a concepção de história-problema possa ser posta em prática, será necessário mudar a dinâmica de sala de aula, passando-se dos percursos tradicionais, centrados na figura do professor, expositor de conteúdos a serem memorizados pelos alunos, para a proposição de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor.

Do ponto de vista didático-pedagógico, pretende-se que os alunos sejam sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva vai ao encontro da direção dominante que tem assumido as mudanças no ensino de história a partir da década de 70, em várias partes do mundo, que pode ser confirmada por Thompson (1984). Para esse pesquisador inglês do ensino de história, existe um traço central em todas as sugestões de mudança no ensino de história nos últimos 30 anos. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu, mas sim o como podemos adquirir o conhecimento sobre o passado.”

Projetos Interdisciplinares

O CBC de História do Ensino Fundamental busca a integração interdisciplinar. A exigência de hoje não é mais somente o alargamento das fronteiras internas às disciplinas. Tornouse fundamental a escolha de temas, núcleos temáticos, problemas, que possibilitem aos alunos lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades de diferentes campos do saber para equacionarem as questões propostas.

Esse enfoque favorece a formação de sujeitos capazes de lidarem com a complexidade da vida social e com a complexidade dos problemas que se apresentam no tempo presente. A natureza complexa da sociedade atual exige que se leve em conta, na análise e equacionamento dos problemas, um maior número de pontos de vista, o que pressupõe a formação de visões mais globalizadoras e estruturas mentais de raciocínio mais flexíveis. Espera-se assim, que as aprendizagens que incluam a articulação das dimensões científicas, étnicas, históricas, culturais favoreçam a formação de alunos melhor preparados para o exercício da cidadania.

Proposta Curricular – Critérios de Seleção dos Conteúdos

O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o tema “História e Cidadania” no Brasil. A escolha da questão-problema ou eixo norteador da proposta partiu de um problema contemporâneo que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão, dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado. Depende ainda, do entendimento das conquistas até agora logradas e dos caminhos ainda por trilhar. A percepção dessa dialética temporal é crucial para se entender que o hoje não é uma mera extensão do ontem e, tampouco, o amanhã será a seqüência linear da

atualidade. Porém, não há como negar que, em certa medida, o presente prolonga, re-edita e re-cria, em diversos níveis, experiências já afastadas no tempo. Em geral, somos levados a contemplar apenas as experiências recentemente vividas. Tendemos a esquecer que nossas vidas trazem fragmentos das vidas de outros tempos e, sem que o saibamos, estamos, aqui e ali, a lhes dar continuidade. A compreensão desse emaranhado de questões é um dos requisitos básicos para que os jovens entendam a si mesmos e, sobretudo, aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, sejam elas de que ordem for.

Nesta proposta, a ênfase atribuída ao estudo da dinâmica histórica brasileira visa, dentre outros aspectos, permitir uma melhor compreensão acerca dos problemas vividos pelos próprios alunos. Foram abordados inicialmente os temas relativos à dimensão “local” e regional da história – ou seja, relativos às realidades mais próximas do aluno –, partindo-se então para a abordagem da dimensão histórica nacional em suas articulações com a dimensão histórica internacional.

Em consonância com alguns documentos do Ministério de Educação e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, propõe-se um conjunto de objetivos para o ensino de História do segundo segmento do Ensino Fundamental: Problematizar • visões representações e atitudes que, comprometem o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção à emancipação política e social;

- Desenvolver a noção de historicidade das ações dos homens da realidade social e dos processos históricos;
- Promover a confrontação de versões e interpretações sobre um mesmo acontecimento histórico;
- Promover a aquisição de ferramentas intelectuais e a formação de atitudes de que capacite os alunos a participarem dos debates presentes no processo histórico brasileiro e nos processos internacionais;
- Propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e de compreensão com relação à diversidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira, em particular;
- Contribuir para a compreensão de problemas e questões do presente e de suas relações com a dinâmica de mudanças e permanências dos processos históricos;
- Desenvolver habilidades necessárias ao estudo das diferentes fontes históricas;
- Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos históricos, de generos diversos;
- Estimular a formação de atitudes e de negociações e proposições coletivas para resolução de problemas comuns, reconhecendo o direito do outro de manifestar-se e apresentar suas idéias;
- Incentivar a reflexão sobre valores individuais, de grupos socioculturais de referência e valores de outros grupos de tempos e espaços diferentes.

Avaliação em História

Esta proposta curricular, coerente com as renovações no campo da historiografia e das novas concepções de aprendizagem já expostas, propõe a adoção de novas concepções e práticas de avaliação. A avaliação é concebida como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos alunos. Isso significa compreender a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem, constituindo-se num grande desafio não só para os professores de História, mas para o conjunto dos professores de uma mesma escola.

A proposta de avaliação considera as habilidades a serem desenvolvidas em cada série ou ciclo de escolaridade. O desenvolvimento do raciocínio histórico, da perspectiva temporal e da investigação servirão de parâmetro para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. No

entanto, é necessário que o professor esteja atento ao fato de que muitas das capacidades requeridas para o desenvolvimento do raciocínio histórico e da cidadania só serão consolidadas no decorrer de um período maior, exigindo persistência no trabalho com um núcleo comum de habilidades e atitudes por meio de estratégias de ensino e de avaliação, que estabeleçam diferentes graus de complexidade ao longo das quatro séries do Ensino Fundamental. O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de idéias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático e muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

As novas propostas de ensino-aprendizagem visam superar a aula puramente expositiva; valoriza aulas dialogadas, com questões e problemas que demandam a observação, o estabelecimento de relações e atitudes de pensar e descobrir. Fazem parte destas novas práticas pedagógicas, o trabalho em grupo, os debates em sala de aula, o exercício do diálogo, da polêmica e da argumentação. Essas estratégias permitem a exposição de pontos de vista diferentes e exigem a formação de atitudes que vão desde o respeito à diversidade de opiniões, a capacidade de ouvir e levar em conta o argumento do outro, à colaboração na feitura de trabalhos coletivos. Os instrumentos de avaliação propostos visam contemplar aspectos e atitudes de educação histórica na esfera da sociabilidade dos alunos, dando especial atenção ao desenvolvimento de compromisso com o seu grupo, com a comunidade escolar, assim como com o patrimônio histórico e cultural local e do País.

Prevê-se que a avaliação inclua, além das provas, as observações e registros dos professores, permitindo acompanhar através de fichas individuais o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, o processo de construção de cada aluno, assim como incentivar a construção pelos alunos de instrumentos (portifólios, memorial) que propiciem a formação da autonomia e reflexão sobre o processo de construção do saber histórico e do sentido desse conhecimento para suas vidas.

A nova proposta de avaliação apresenta-se para professores e alunos, como um instrumento de aprendizagem, de investigação e de formação contínua, e isto significa uma mudança significativa na cultura e práticas escolares.

Conteúdo Básico Comum (CBC) de História no Ensino Fundamental da 6ª à 9ª Série

- Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos
- Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos

Eixo Temático I *Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais*
Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil

Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
1. População mineira	1.1. Conceituar migração e imigração.	1			

e brasileira: várias origens, várias histórias	1.2. Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade.	3			
	1.3. Conceituar cultura, mestiçagem e hibridismo.	2			
	1.4. Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meuboi, Reisado, Capoeira, festa de Iemanjá, Folia de Reis, entre outras.	3			
2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens	2.1. Caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática (mongolóides) e de origem africana (negróides) e confrontar interpretações distintas sobre sua identidade.	3			
	2.2. Problematizar a distinção entre história e pré-história.	1			
	2.3. Caracterizar e analisar a origem, evolução e diversidade da espécie humana.	3			
3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino	3.1. Identificar e caracterizar a cultura europeia e portuguesa nos séculos XV e XVI.		3		
	3.2. Analisar o contexto e motivações para o início da colonização portuguesa no Brasil.		3		
4. Os povos africanos	4.1. Identificar a diversidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos.	3			
	4.2. Conceituar escravidão.	2			
	4.3. Problematizar a existência da escravidão na África antes da expansão marítima europeia.	3			
	4.4. Estabelecer diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado na América Portuguesa.	3			
5. Os povos indígenas: diversidade e migrações	5.1. Analisar e compreender as especificidades e complexidades dos povos indígenas brasileiros à época de sua “descoberta” pelos europeus: origens, movimentos migratórios e diversidade lingüístico-cultural.	4			
	5.2. Diferenciar as principais “nações” indígenas brasileiras, especialmente as reconhecidas como presentes em Minas Gerais: Pataxó, Xacriabá, Krenak e Maxacali Caxixó, Aranã Paulíraru, Xucuru, Kariri.	4			
6. Os imigrantes europeus nos séculos XIX e XX	6.1. Identificar as características básicas do capitalismo industrial.			4	
	6.2. Identificar os grupos migratórios no Brasil nos			4	

	séculos XIX e XX dentro do contexto da expansão do capitalismo.				
I. Os “outros” imigrantes nos séculos XIX e XX: árabes, judeus, orientais	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos que dão continuidade às políticas de imigração no Brasil e a chegada de novas levas de imigrantes em Minas Gerais nos séculos XIX e XX. 				

Subtema 2 - Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
7. Expansão econômica européia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI	7.1. Analisar o processo da expansão econômica e marítima européia nos séculos XV e XVI.		4		
8. O “sistema colonial” e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana versus diversificação econômica e interesses locais	8.1. Conceituar colonização.		2		
	8.2. Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do “sistema colonial” como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa.		2		
	8.3. Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais.		2		
	8.4. Conceituar mercado interno e acumulação de capital.		2		
	8.5. Identificar a existência de acumulação interna de capital no espaço colonial.		2		
	8.6. Relacionar as atividades de acumulação de capital na Colônia: controle do abastecimento interno, tráfico negreiro e indígena.		2		
9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão	9.1. Analisar e compreender o processo de implantação da agromanufatura do açúcar no Nordeste brasileiro em conexão com o tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro.		5		
10. A economia e a sociedade mineira colonial: dinamismo econômico e	10.1. Analisar a sociedade mineira colonial como concretização do ideal colonizador português, sendo ao mesmo tempo seu		5		

diversidade populacional	oposto.				
	10.2. Contextualizar o cenário cultural das Minas colonial: arte e festas barrocas, irmandades religiosas e o cotidiano da população.		5		
II. A colonização litorânea: a colonização portuguesa e as tentativas de colonização de franceses e holandeses	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar colonização. • Analisar e comparar as experiências de colonização concorrentes à colonização portuguesa no Brasil: franceses e holandeses. • Contextualizar e relacionar a ação dos primeiros missionários católicos entre os indígenas brasileiros; a escravidão indígena na América espanhola; a União Ibérica; as guerras religiosas na Europa; as revoluções inglesas do século XVII e surgimento do parlamentarismo monárquico. 				
III. Interiorização da colonização: o desbravamento do sertão	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar, espacial e temporalmente, os vários processos de expansão da colonização portuguesa: a pecuária no Nordeste e no Sul; o extrativismo no Norte; bandeiras e entradas. 				
IV. As missões no Sul e delimitação do território brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as disputas sobre o território sul-americano entre Portugal e outras potências européias no século XVIII por meio dos principais tratados do período. 				
V. Cidadania e sociedade colonial: os “homens bons” e a escravidão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o conceito de cidadão na sociedade estamental da Colônia em sua relação com a estrutura do poder local (as câmaras das vilas e cidades). 				

Eixo Temático II Tema 1: O Estado Brasileiro e a Nação: Monarquia X República

Subtema 1 – A “virada do século”: transformações políticas no Brasil do século XVIII para o século XIX

Construção do Brasil: Território, Estado e Nação

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
11. Revoluções liberais: industrial, americana e francesa	11.1. Compreender o contexto das revoluções e seus impactos para a constituição do mundo contemporâneo de cidadania.			3	
	11.2. Conceituar historicamente no contexto das revoluções: república, liberalismo e cidadania.			3	

	11.3. Conceituar e identificar o sistema capitalista emergente e a resistência dos trabalhadores à nova organização do trabalho.			4	
	11.4. Identificar e analisar o progresso técnico e científico europeu do século XVIII.			3	
12. Inconfidências e Brasil Joanino: movimentos de contestação e reorganização da relação metrópolecolônia	12.1. Caracterizar e analisar os diversos movimentos políticos no Brasil de fins do século XVIII e início do século XIX.			3	
	12.2. Relacionar a independência do Haiti com o medo da “haitinização” do Brasil.			3	
	12.3. Identificar as decorrências da instalação da corte no Rio de Janeiro: centralização administrativa na Colônia, constituição de grupos de interesse no Sudeste brasileiro em torno da monarquia (a chamada “interiorização da metrópole”).			4	
	12.4. Analisar os impactos da transferência da corte portuguesa sobre o universo da vida cotidiana e cultural brasileira e, especificamente, sobre a cidade do Rio de Janeiro.			3	
13. A Revolução de 1817 e a Independência	13.1. Perceber a constituição de uma identidade brasileira, entre fins do século XVIII e início do XIX, em paralelo com as identidades locais (mineira, pernambucana, baiana, paulista, etc.) e com a identidade portuguesa.			3	
	13.2. Analisar o impacto da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro para o processo de emancipação política do Brasil: de um lado, a eclosão de movimentos separatistas republicanos e, de outro, a construção de uma independência pela via da monarquia e da manutenção da integridade territorial e das estruturas socioeconômica assentadas na escravidão e no latifúndio.			5	

Subtema 2 – A experiência monárquica no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
14. Bases do estado monárquico e limites da cidadania: patrimonialismo,	14.1. Analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e			3	

escravidão e grande propriedade	mudanças em relação à era colonial e à época atual.				
	14.2. Conceituar patrimonialismo e estado.			2	
	14.3. Compreender e analisar os limites da cidadania no contexto da sociedade escravista do Império.			3	
	14.4. Analisar a Lei de Terras de 1850 e relacioná-la com a questão agrária no Império.			3	
15. Mudanças sócioeconômicas, crise política e fim da monarquia	15.1. Analisar e compreender as mudanças na organização do trabalho e a diversificação econômica no Império.			2	
	15.2. Analisar e discutir: o abolicionismo, o republicanismo e a guerra do Paraguai.			4	
	15.3. Analisar as tensões no interior do Estado: a Coroa em conflito com os militares e a igreja.			3	
VI. O Imperador e a Constituição de 1824: fundamentos jurídicos e políticos da monarquia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar o processo de implantação da monarquia no Brasil e sua singularidade. • Compreender o contexto político da Assembléia Constituinte de 1823, resultando na formulação da Constituição de 1824. • Identificar as linhas gerais da Constituição de 1988 com a Constituição de 1824, sobretudo no que se refere à cidadania. 				
VII. Centralismo X federalismo, ordem X desordem na Regência e início do Segundo Reinado	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e caracterizar os conflitos entre o poder centralizador e o federalismo das elites provinciais (revoltas e rebeliões). • Analisar o processo de “pacificação” das rebeliões provinciais como afirmação do estado monárquico brasileiro. • Analisar e discutir a relação do Brasil com os países da Bacia do Rio da Prata: questões platinas. 				
VIII. Construção da identidade nacional: “branqueamento” e elitismo	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e compreender a formulação de uma primeira identidade nacional como projeto das elites políticas do Império, e, portanto, excludente. • Analisar a importância das escolas literárias (“indigenismo”, romantismo) e criação de institutos acadêmicos para 				

	<p>constituição de uma identidade nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a educação no Brasil imperial: exclusão das mulheres e da população pobre e escrava. 				
--	---	--	--	--	--

Tema 2: Brasil, Nação Republicana

Subtema 1 – A “República de Poucos”: a República Velha e a dominação oligárquico-federalista

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
16. Primeira República: “modernidade”, grande propriedade, coronelismo e federalismo	16.1. Conceituar oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico.				3
	16.2. Identificar a estrutura jurídico-institucional do regime republicano brasileiro, contida na Constituição de 1891.				3
	16.3. Compreender o significado da construção de Belo Horizonte em termos da modernidade e do ideal republicano.				3
IX. Transformações econômicas, sociais e culturais no Brasil da Primeira República	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os partidos políticos, o processo eleitoral na república oligárquica e os limites da cidadania nesse contexto. • Compreender o processo de diversificação econômica no Brasil aliado aos processos de imigração, urbanização e industrialização. • Compreender o processo de transformação da paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro, associando modernidade e exclusão social. • Relacionar o modernismo e a busca da nacionalidade: a Semana de Arte Moderna de 1922. 				
X. Revolução Russa de 1917 e movimento operário, anarquismo e comunismo no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a Revolução Russa de 1917 e o processo de construção do comunismo na União Soviética e sua repercussão no Brasil. • Analisar o movimento tenentista e a Coluna Prestes. • Analisar o período entre-guerras e a crise de 1929. 				

Eixo Temático III Tema 1: A Era Vargas (1930-1945): fortalecimento do Poder Central, a Nação Brasileira “re-significada” e a Cidadania

Subtema 1 – A Revolução de 1930, Estado e Industrialização: os avanços e recuos da cidadania, extensão dos direitos sociais X cerceamento dos direitos políticos e civis

Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
17. Revolução de 1930 no Brasil	17.1. Compreender o processo de crise do sistema oligárquico brasileiro, relacionando-o à ascensão de novas forças políticas e econômicas.				4
	17.2. Identificar no Brasil dos anos 30 e início dos anos 40 a presença de embates entre comunistas e fascistas.				4
18. A Era Vargas: autoritarismo, estado e nação	18.1. Relacionar o autoritarismo do governo Vargas com a ascensão do nazi-fascismo.				2
	18.2. Identificar as ambigüidades da política econômica nacionalista do governo Vargas.				2
	18.3. Relacionar a II Segunda Guerra Mundial e a industrialização no Brasil.				2
	18.4. Analisar e compreender os avanços e recuos da cidadania nesse período: extensão dos direitos sociais (direitos trabalhistas, ampliação do direito de voto) X cerceamento dos direitos políticos e civis (autoritarismo).				4
	18.5. Analisar e compreender o processo de constituição de uma nova identidade nacional ligada à industrialização e à centralização do poder.				3
	18.6. Analisar o papel da propaganda oficial para difusão do novo ideário nacional, utilizando os meios de comunicação (rádio) e as expressões artísticas (música, literatura, cinema).				3
XI. Ascensão do nazi-fascismo na Europa	• Compreender o processo de ascensão dos regimes extremistas de direita na Alemanha e Itália.				
XII. O rádio, o cinema, o carnaval e o futebol: a cultura de massas no Brasil	• Compreender a constituição e difusão de uma cultura popular e, ao mesmo tempo, de uma cultura de massas, no Brasil da Era Vargas. • Conceituar cultura de massas e cultura popular.				

Tema 2: A República Democrático-Populista (1945-1964): Avanços e Recuos da Cidadania, Guerra Fria e Internacionalização Econômica

Subtema 1 – A Guerra Fria, a internacionalização da economia e a industrialização do Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
19. Novo contexto internacional: fim da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria	19.1. Contextualizar a Guerra Fria e a divisão do mundo em áreas de influência dos EUA e URSS, identificando os conflitos em que essas potências se envolveram na Europa, Ásia, África e América.				4
	19.2. Compreender a importância das Revoluções Chinesa e Cubana para a história do século XX, no mundo e no Brasil.				4
20. Avanços do capital estrangeiro e crise do populismo	20.1. Analisar a influência do capital estrangeiro na industrialização do Brasil e os embates internos entre “entreguistas” e “nacionalistas”.				2
	20.2. Conceituar populismo.				2
	20.3. Identificar e analisar a constituição dos partidos políticos no Brasil nas décadas de 50-60.				2
	20.4. Analisar o “desenvolvimentismo” nos anos dourados de JK (1956-1960).				4
	20.5. Analisar e compreender os embates político-ideológicos entre direita e esquerda nos governos Jânio Quadros e João Goulart: o golpe militar de 1964.				4
	20.6. Compreender os motivos, os pretextos e as estratégias subjacentes ao golpe militar de 1964.				3
	20.7. Analisar limites e avanços da cidadania entre 1945 e 1964.				3

Tema 3: Anos de Chumbo e Anos Rebeldes: a Ditadura Militar (1964-1985)

Subtema 1 – Os avanços do capital estrangeiro, a crise do populismo e o golpe de 1964

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
21. Repressão, resistência política e produção cultural	21.1. Analisar o processo de implantação da ditadura militar no Brasil.				3
	21.2. Identificar as bases jurídicas e institucionais				3

no Brasil	da ditadura militar: atos institucionais, Constituição de 1967 e Emenda Constitucional de 1969.				
	21.3. Analisar o aparato repressivo militar e paramilitar instituído pela ditadura, com apoio da sociedade civil, para eliminação dos opositores (“subversivos”) e sustentação do regime.				3
	21.4. Analisar os principais movimentos de resistência da esquerda (guerrilhas urbanas e rurais).				4
	21.5. Identificar e analisar as restrições à cidadania na ditadura e as limitações aos direitos políticos e civis.				3
	21.6. Analisar as mudanças no contexto econômico brasileiro durante a ditadura: internacionalização da economia, industrialização, urbanização, dependência econômica e constituição de uma sociedade de consumo.				4
	21.7. Analisar o contexto cultural brasileiro antes do golpe de 64 e a forma como foi afetado; as diversas formas de resistência dos artistas e intelectuais brasileiros: a MPB, os festivais da canção e o cinema novo.				4
	21.8. Analisar a implantação dos governos autoritários e da luta armada na América Latina.				3

Tema 4: Estado e Cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais)

Subtema 1 – Estado, economia e sociedade: o papel do estado na organização econômica, a abertura do mercado e os direitos sociais

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
22. Democracia e cidadania no Brasil atual	22.1. Analisar o contexto de formulação da “Constituição Cidadã” de 1988 e os avanços da cidadania nela expressos.				4
	22.2. Contextualizar as transformações mundiais do final do século XX a partir da desagregação do socialismo real.				3
	22.3. Analisar o contexto das tensões e reivindicações sociais no Brasil atual: eleições brasileiras de 2002, o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a reforma agrária; os semteto; movimento negro; a questão das políticas afirmativas.				6
XIII. Neoliberalismo	• Analisar o contexto de estabelecimento de uma				

e tensões sociais no Brasil	<p>“nova ordem” mundial: ascensão dos governos conservadores e do neoliberalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a eleição de Fernando Collor de Mello e a abertura econômica do mercado brasileiro. • Analisar a mobilização popular e o impeachment de Fernando Collor de Mello (1992). • Analisar os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e a implantação do neoliberalismo no Brasil. • Analisar a criação dos blocos econômicos regionais: Mercosul, Nafta e MCE. 				
-----------------------------	---	--	--	--	--

Bibliografia

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.

BANDEIRA DE MELO, Ciro Flávio C.B. Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. São Paulo: USP, 1997. (Tese de doutoramento).

BENDIX, R. Construção nacional e cidadania. São Paulo: EDUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993 (Tese de doutoramento).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 128-161 (Coleção Formação de Professores).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, vol. 13, nº 26 (1993), p. 193-221.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia, v. 5. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 166 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Bases Legais. Brasília, 1998. 25 p.

_____. Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 1998. 75 p.

_____. Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias, 2003.

BRAUDEL, F. Gramática das civilizações. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: NORA, Pierre e LE GOFF, Jacques (orgs.). História: Novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, v. I p. 17-49.

- CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". In: Teoria e Educação, nº 2. Porto Alegre: 1990.
- DUTRA, Soraia de Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica, Belo Horizonte: UFMG/MG, 2003. 245p., (Dissertação de Mestrado).
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papyrus, 1995. (Cap. 3 e 4).
- FONSECA, Thaís N. de L. História & Ensino de História. Belo Horizonte. Atual, 2003. p. 45-52.
- FURET, François. De l'histoire récit a l'histoire problématique. In: L'atelier de L'histoire. Paris: Flammarion, 1986. p. 73-90.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo, Torres Globalização e Interdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Artmed Médicas, 1998.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- NADAI, Elza. A Escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história. Revista Brasileira de História, nº 6 (1985), p. 99-116.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Histórias das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: Teoria e Educação, nº 2. Porto Alegre: 1990. Pp. 21-29.
- SIMAN, Lana Mara C., COELHO, Araci Rodrigues. O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos.
- MORTIMER, E.; SMOLKA, A. M.B. (orgs.). Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, Belo Horizonte, 2003, 19 p (CD-ROM, ISBN : 85-86091).
- SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima (orgs). Inaugurando a história e construindo a nação - discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta(orgs). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea Editora, 2003, p.109- 143.
- THOMPSON, Donald, Understanding the past: procedures and content. In A.K. Dickinson, J.P. Lee and P. J. Rogers. Learning History. Heineman Educational Books, London, 1984, p. 169-178.
- VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- HOBSBAWN, Erick. Era dos Extremos: breve século XX. 1914-1991. São Paulo.