



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional

# Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição 2021 – 2022

## História

Anos  
Finais



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA**

Rafael Greca de Macedo

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

Maria Sílvia Bacila

**SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA**

Oséias Santos de Oliveira

**DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA**

Maria Cristina Brandalize

**DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES**

Adriano Mario Guzzoni

**COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES  
EDUCACIONAIS**

Eliana Cristina Mansano

**COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS**

Guilherme Furiatti Dantas

**COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS**

Margarete Rodrigues de Lima

**SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

Andressa Woellner Duarte Pereira

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Kelen Patrícia Collarino

**DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Simone Zampier da Silva

**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Estela Endlich

**DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Gislaine Coimbra Budel

**COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO**

Sandra Mara Piotto

**COORDENADORIA DE PROJETOS**

Andréa Barletta Brahim





## Carta da Secretária

Prestar atenção no processo de aprendizagem das crianças e dos estudantes é a rotina do trabalho do professor e de toda a equipe da Secretaria Municipal da Educação, no entanto, nesses dois anos tão atípicos, como o de 2020 e 2021, este olhar vigilante trouxe para todos nós, profissionais da educação, curiosidades distintas das que normalmente tínhamos no percurso habitual da escolarização.

Quando nos deparamos com a produção escolar advinda do ambiente familiar, passamos a nos perguntar se realmente nossos estudantes teriam aprendido o que lhes fora ensinado de maneira remota. As estratégias para que a aprendizagem ocorresse foram incontáveis nas unidades educacionais e, à medida que o tempo da pandemia foi passando, e o período de isolamento foi se acentuando, as distintas maneiras de se chegar aos estudantes também foram se modificando.

Ao escrevermos esta página da história da educação curitibana nos anos de 2020 e 2021, fomos constituindo práticas pedagógicas jamais pensadas para crianças, porém, viáveis para o momento. Por meio delas, coletamos materiais dos estudantes que nos deram possibilidade de compreender como estavam aprendendo, mergulhados a tanta adversidade. Logo, foi necessário identificar quais componentes curriculares ainda estavam frágeis nesse processo, para constituir um material basilar para o ano de 2021, os "Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição", o qual foi reeditado para 2022.

Todo currículo em sua gênese se constitui em lógica espiralada, de maneira que os componentes de um ciclo são revisitados em outro ciclo, e assim por diante, sem que jamais se perca o todo, no entanto, esse todo vai se ampliando com os contextos, com as possibilidades de quem ensina e de quem aprende, com a complexidade de cada etapa. O movimento de ir, mas obrigatoriamente de voltar, é respeitoso com quem aprende, pois sempre há a necessidade de abrir novos territórios para aprender.

O professor, a cada contexto apresentado ao estudante, mapeia novas geografias para que a mente possa organizar outras condições de sinapses, e isso faz toda a diferença na ampliação de repertórios de aprendizagem, pois não é mais do mesmo, mas sim, o mesmo em diferentes formas, condições, conjunturas e totalidades.

Os Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição têm esta matriz: o trabalho com as totalidades de um componente curricular, em dada complexidade, num ano do ciclo de aprendizagem, e em outro ano desse ciclo. Jamais se perder das totali-

dades que se ampliam e se complexificam, no entanto se convergem em um ano, outro ano e assim sucessivamente.

Respeitosamente, apresentamos este material, fruto dos saberes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, saberes dos estudantes, saberes dos profissionais, aqui estruturados para orientar novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico em 2022! Permaneçam vigilantes na aprendizagem das crianças e dos estudantes, sobretudo, permaneçam pesquisadores da própria prática pedagógica, essência do trabalho do professor, legado da nossa grande mestra Marli André (in memoriam), a quem homenageio nesta apresentação.




Maria Sílvia Bacila  
**Secretária Municipal da Educação**



# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA</b>	<b>11</b>
<b>FUNDAMENTOS DA AULA HISTÓRICA</b>	<b>12</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL – 6.º ANO</b>	<b>15</b>
<b>AULA HISTÓRICA</b>	<b>15</b>
Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças.	15
Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	15
Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias	16
Para saber mais	19
Formações sociais originárias no Brasil	20
<b>COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS</b>	<b>26</b>
<b>AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS</b>	<b>27</b>
<b>CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS</b>	<b>27</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL – 7.º ANO</b>	<b>28</b>
<b>AULA HISTÓRICA</b>	<b>28</b>
Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem:	28
Exploração das fontes primárias e secundárias	29
Para saber mais	34
<b>COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS</b>	<b>35</b>
<b>AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS</b>	<b>35</b>
<b>CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS</b>	<b>35</b>

<b>ENSINO FUNDAMENTAL - 8.º ANO</b>	<b>36</b>
AULA HISTÓRICA	36
INVESTIGAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL/INTERESSES DOS ESTUDANTES	36
Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	37
Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias	37
Para saber mais	42
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS.	43
AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS	43
CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS	43
<b>ENSINO FUNDAMENTAL – 9.º ANO</b>	<b>44</b>
AULA HISTÓRICA	44
INVESTIGAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL/INTERESSES DOS ESTUDANTES	44
Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	45
Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias	45
Para saber mais	58
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS	60
AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS	60
Para saber mais	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>63</b>



## APRESENTAÇÃO

A educação é, em sua essência, um campo de transformações e desafios. Seu caráter dinâmico e ao mesmo tempo constitutivo, ainda mais em um contexto instaurado pela pandemia da COVID-19, exigiu de nós, profissionais da educação, educar em um tempo de incertezas quanto ao futuro, mas de certezas quanto ao nosso compromisso com uma educação pública de qualidade para a cidadania local e global, na perspectiva de uma cidade educadora.

A partir desse contexto, destaca-se o olhar cuidadoso para com a retomada e avaliação da aprendizagem estabelecida no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ainda que cada componente curricular tenha suas especificidades no tocante à avaliação da aprendizagem.

Essa especificidade do Currículo quanto à avaliação da aprendizagem revela-se ainda mais importante no contexto atual de transição e retomada dos conteúdos neste período de continuidade da transição. Por essa razão, a avaliação educacional necessita considerar todas as etapas da aprendizagem, em um processo que considere desde os conhecimentos prévios até a construção do seu conhecimento, em conjunto entre professor e estudante, num processo mediatizado (HOFFMANN, 2001).

Para além do olhar cuidadoso com a avaliação, esse material foi pensado a partir de dois eixos principais: o eixo de propostas metodológicas voltadas para continuidade de transição e o eixo da aprendizagem a partir de diferentes níveis, diante da multidimensionalidade presente nas realidades dos estudantes, o que está em consonância com a concepção de ensino por Ciclos de Aprendizagem da RME.

As sugestões metodológicas apresentadas nesse caderno têm como objetivo complementar os estudos e reflexões do professor, considerando a possibilidade da incorporação das propostas pedagógicas nas relações de ensino que contemplem a totalidade e que vão além do contexto escolar. A escrita desse se construiu sobretudo com olhares sensíveis de cada profissional da educação, que têm a certeza e o compromisso de imprimir no processo educativo o movimento perene e essencial da educação: ensinar e aprender.



# EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

*História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.*

JÖRN RÜSEN

Tomando como referência os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no documento Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020), apresentamos este caderno como recurso metodológico, além das fontes documentais ou demais fontes que você, colega professor e professora<sup>1</sup>, utiliza com o intuito de colaborar no desenvolvimento das aulas de História. O caderno apresenta sugestões para o desenvolvimento das aulas, pois a organização metodológica da sua prática docente e a seleção de fontes, a serem utilizadas nas aulas, serão concretizadas por meio da investigação das carências de orientação temporal detectadas nas aulas junto aos estudantes, assim como nos objetivos dispostos no Currículo da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Para o ano letivo que inicia, os professores darão continuidade nas aulas de História com os conceitos substantivos propostos para cada ano de escolarização. Ao investigar os conhecimentos/carências de orientação temporal/ históricos prévios, poderão planejar os conhecimentos que precisarão ser explicitados, buscando flexibilizar atividades a partir do Currículo e das demandas que surgirem. É importante considerar a estrutura curricular do ano letivo a que se propõe, sem desconsiderar as propostas do ano letivo anterior e a flexibilização que a proposta do Currículo de História permite.

Para a produção dos conteúdos e atividades presentes neste material, foram considerados os Conselhos de Classe de 2021 e o questionário do Formulário de Formação de 2021.

<sup>1</sup> A escrita deste documento destaca inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentaremos apenas a marca do masculino, conforme seu predomínio na Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero desejada nos tempos atuais.

O Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, documento referência para o trabalho com o componente curricular de História, assume uma concepção pautada na História como ciência e na Educação Histórica como norteadora dos encaminhamentos metodológicos de 1.º ao 9.º ano na RME de Curitiba.

O Caderno de Transição de História apresenta possibilidades e encaminhamentos, a partir de fontes, propostos do 6.º ao 9.º ano, tendo como fundamentos a Educação Histórica e as interseções entre os conteúdos/conceitos substantivos de História, correspondentes ao ano escolar e o precedente.

Considerando que a perspectiva da Educação Histórica permite a flexibilização de conteúdos/conceitos substantivos, o professor poderá adequar o que está proposto para o ano escolar e relacionar com temáticas que possam subsidiar o que irá desenvolver junto aos estudantes. Este caderno insere sugestões a partir dessa inter-relação, considerando a importância do professor como observador atento, do contexto, da realidade escolar e das fragilidades acadêmicas que os estudantes apresentam, resultante dos impactos sociais e de saúde frente aos conteúdos curriculares propostos.

A equipe de História compreende o desafio e o compromisso dos professores diante do ensino e da aprendizagem dos estudantes para o ano letivo e, assim como no caderno anterior, selecionou, para cada ano de escolarização, objetivo, conteúdo e critério de avaliação com sugestões de fontes que podem contribuir com as aulas de História.

## FUNDAMENTOS DA AULA HISTÓRICA

Adota-se a Aula Histórica (CURITIBA, 2020, p. 91), trazendo a investigação das carências de orientação temporal, como fator significativo para a metodologia a ser desenvolvida no ensino e aprendizagem, ou seja, a partir da investigação dos conhecimentos que os estudantes apresentam o professor poderá identificar essas carências, portanto, é imprescindível registrar e agrupar as ideias semelhantes e as diferentes de cada grupo de estudantes. O que os estudantes conseguiram expressar com os desenhos e/ou na oralidade e escrita. O que conseguiram entender. Assim, os encaminhamentos metodológicos partem de dois aspectos importantes: as carências de orientação temporal e/ou dos interesses expressos pelos estudantes e os objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem do Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC.

Para o desenvolvimento da metodologia de ensino e aprendizagem, destaca-se a importância, em aulas de História da exploração de fontes históricas, documentais, his-

torioográficas, iconográficas, impressas, de saberes e fazeres, entre outras, que podem inserir à história local, regional ou nacional diferentes olhares sobre um mesmo fato histórico. O resultado dos conhecimentos adquiridos em aulas de História, são expressos na comunicação e expressão de narrativas produzidas pelos estudantes.

Em 2021, a partir dos encaminhamentos metodológicos e com a transição de modalidade de ensino e aprendizagem não presencial para o presencial, demos continuidade para a orientação pautada nos objetivos, conteúdos e critérios do Currículo e em fontes históricas para explorar os diversos temas de História. Esse procedimento foi amplamente explorado nas videoaulas e serviu de parâmetro para os professores das escolas prosseguirem em seus planejamentos de ensino. Com o retorno ao ensino presencial uma nova fase de procedimentos didático-pedagógicos ocorre nas escolas, colocando mais uma vez novos desafios aos professores.

No caderno anterior, ressaltou-se a importância de o professor investigar o que o estudante conseguiu apreender em relação à História para dar continuidade às propostas curriculares e adequar o ensino-aprendizagem. Para o ano letivo que inicia a questão é:

- O que os estudantes aprenderam? O que faltou?
- O que é significativo para o ensino e a aprendizagem de História?

A organização curricular de História prevê em seus conteúdos/conceitos substantivos a articulação entre todos os temas desenvolvidos, fundamentados nos eixos articuladores de História: Identidades, cultura e consciência histórica<sup>2</sup>, nos diferentes anos de escolarização, sendo assim observa-se temas recorrentes que devem revisitados e aprofundados, flexibilizando no tempo escolar e na proposta curricular.

Nessa direção, destacam-se a vida dos povos formadores da população local, regional e nacional, bem como, a cultura que compõe a vida desses povos nos seus diversos

---

<sup>2</sup> O conceito de **identidades**, no plural, é aqui tomado na relação com o conceito de diversidade cultural, para que se possa compreender os diferentes sujeitos sociais, inclusive aqueles até então negligenciados pela historiografia tradicional. Assim, estudos sobre negros, povos originários, populações migrantes passam a ter uma dimensão de grande relevância nas reflexões históricas escolares.

O conceito de **cultura** é definido como um modo determinado de vida, um modo de pensar, de viver das pessoas. Mas cultura não é só isso, é também compartilhamento de significados, de sentidos, de valores, de comportamentos de determinado grupo social. A cultura é uma produção social e deve ser analisada em seu contexto histórico. Nos diferentes grupos sociais ocorre um processo de seleção: determinados elementos da cultura são selecionados, e outros não. Cultura tem especificidades, como a cultura escolar, relacionada à produção histórica das formas de escolarização, e a **cultura histórica**, expressão da consciência histórica de determinada sociedade, em determinada época. Cada época, cada geração tem uma forma de expressá-la.

Consciência histórica entendido como “[...] uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2001, p. 65).

aspectos, tanto no presente como no passado, perspectivando o futuro, assim como, a configuração da sociedade mundial e as implicações sociais, políticas e culturais nos diferentes tempos e espaços. Para este caderno, foram selecionadas fontes dando ênfase a aspectos específicos para cada ano de escolarização, a partir do recorte do tema a ser trabalhado.

Fundamentados na Educação Histórica, objetiva-se o sentido da aprendizagem e do ensino de História - Nossa vida humana prática no presente e, nessa perspectiva, o ser humano é a prioridade nesse estudo.

O quadro a seguir, representa os conceitos substantivos privilegiados nos dois cadernos de História da Secretaria Municipal da Educação (SME).

QUADRO DE CONCEITOS SUBSTANTIVOS DESENVOLVIDOS NOS CADERNOS DE 2021 E 2022		
ANO	CONCEITOS SUBSTANTIVOS 2021	CONCEITOS SUBSTANTIVOS 2022
6.º	Os primeiros grupos humanos	Formações sociais originárias no Brasil: Diferentes povos originários no Brasil, como Tupi, Guaranis, Kaingang, Xetá, entre outros.
7.º	A formação da população brasileira	Elementos da cultura europeia e sua presença na formação social brasileira: - Renascimento.
8.º	Democracia	O contexto da Independência do Brasil
9.º	Direitos humanos	Ditaduras e democracias na Europa: 1.ª Guerra Mundial e 2.ª Guerra Mundial do ponto de vista político.

## ENSINO FUNDAMENTAL – 6.º ANO

Tendo como referência os conteúdos propostos no Currículo da RME (CURITIBA, 2020) para o ano escolar e as expectativas que são apresentadas, conforme indicado na matriz da **Aula Histórica**, inicialmente, o professor seleciona a temática que será desenvolvida nas aulas de História.

### AULA HISTÓRICA

#### Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças.

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

**O que vocês sabem a respeito dos grupos humanos que povoaram as Américas?**

Registre as respostas, sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela abaixo:

IDEIAS DO PASSADO	IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

Faça uma lista das respostas e depois agrupe-as para verificar o que sabem ou não sabem a respeito do tema. As respostas podem auxiliar no planejamento das aulas subsequentes.

Analise as ideias expressas e categorize as carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes.

#### Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino–aprendizagem

Neste caderno, foram selecionados os conceitos substantivos, conforme propostos por ano de escolarização, presentes no Currículo:

**Objetivo:**

- Explicar, definindo a existência das formações sociais originárias no Brasil e sua diversidade.

**Conteúdo:**

- Formações sociais originárias no Brasil.
- Diferentes povos originários no Brasil, como Tupi, Guaranis, Kaingang, Xetá, entre outros.

**Critérios de ensino-aprendizagem:**

- Interpreta, a partir de diferentes fontes, as diferentes formações sociais originárias no Brasil.

## Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias

**Tema:** Formações sociais originárias no Brasil

Diferentes povos originários no Brasil, como Tupi, Guaranis, Kaingang, Xetá, entre outros.

O estudo das formações sociais, os primeiros agrupamentos humanos e a circulação desses grupos foram apresentados no 4.º e no 5.º ano. Ainda assim, entende-se que rever esses grupos e as hipóteses de povoamento das Américas pode remeter aos conteúdos que se referem aos grupos formadores da população indígena no Brasil.

Para identificar as carências de orientação temporal dos estudantes pode ser feita uma investigação oral a respeito do que sabem, dos grupos que ocuparam a América.

Informe aos estudantes que, assim como em toda a História, não existe consenso entre os historiadores sobre o povoamento da América e que novas descobertas arqueológicas e novos métodos de análise dos dados coletados alteram as teorias até então existentes. Apresente textos historiográficos, fontes iconográficas e vídeo com as informações a respeito do tema.

## FONTE 1: TEXTO JORNALÍSTICO

### **América foi inicialmente povoada por três ondas migratórias da Ásia, diz estudo**

Durante muito tempo havia dúvida sobre a origem dos habitantes do continente americano.

Publicado em: 6 maio 2016.

Os primeiros habitantes da América chegaram ao continente há mais de 15.000 anos em três ondas migratórias vindas da Ásia, segundo o estudo de uma equipe internacional de cientistas publicado nesta quarta-feira pela revista Nature. O estudo do genoma de uma ampla seleção de tribos indígenas americanas, do Canadá à Terra do Fogo (no extremo sul do continente americano), demonstra que a população procede de pelo menos três ondas migratórias de habitantes asiáticos que teriam chegado ao novo continente através do Estreito de Bering, na Sibéria. Durante as eras glaciais – há mais de 15.000 anos - o Estreito permaneceu congelado e serviu como ponte entre os continentes asiático e o americano.

Embora os analistas calculem que tenham ocorrido pelo menos três grandes migrações, a maioria das tribos descende da primeira delas, conhecida como os 'Primeiros Americanos', já que as outras duas se limitaram à América do Norte. "Durante anos se debateu se os habitantes da América procediam de uma ou mais migrações através da Sibéria, mas nossa pesquisa põe fim a este dilema: os nativos americanos não procedem de uma só migração", disse o cientista colombiano Andrés Ruiz-Linares, do University College de Londres, e autor principal do estudo (veja no quadro ao lado as principais hipóteses sobre a ocupação da América).

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/america-foi-inicialmente-povoada-por-tres-ondas-migratorias-da-asia-diz-estudo/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## FONTE 2: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

### Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro

#### DEFININDO ROTAS DE POVOAMENTO

Com relação à amplitude da dispersão e diversificação regional da ocupação do interior do Brasil, há um marcador temporal bem claro e generalizado para todas as regiões que ocorre há 10.500 anos aproximadamente. A partir desse momento, o número de sítios cresce consideravelmente, há evidências de ocupação humana em todas as regiões (com exceção da costa Atlântica), e, mais importante, o cenário indica a existência de uma diversidade cultural inter-regional. Nesse sentido, esse período representa uma transição entre dois momentos distintos do processo de povoamento do Brasil. Durante o Pleistoceno Tardio, há a seleção por locais de referência na paisagem, locais que se destacam pela sua configuração “monumental”, locais que representam marcos na paisagem local. Isso ocorre em um momento em que essa paisagem precisa ser conhecida e mapeada, fazendo que esses marcos desempenhem um papel importante facilitando o conhecimento e reconhecimento, a orientação e a dispersão de grupos humanos em uma área pouco ou ainda não habitada.

Os vales dos grandes rios, tanto no nordeste quanto no Brasil central, na Amazônia ou na região sul, parecem ter desempenhado um papel importante nesse período, concentrando e direcionando a expansão que rapidamente atinge novas e distantes áreas sem que preencha completamente o vasto território que se estende entre esses pontos. Além de representarem feições-chave nessa paisagem, facilmente localizadas e reconhecidas, o vale desses rios concentra uma diversidade de recursos, tanto em termos de subsistência quanto de tecnologia, que certamente seria valorizado em situações em que se tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as áreas ocupadas.

Lucas Bueno e Adriana Dias. Revista Estudos Avançados 29 (83), 2015.  
<https://www.scielo.br/j/ea/a/MWDLgkTTb8DQgXmX3KwbNfR/?lang=pt&format=pdf>.  
Acesso em: 18 nov. 2021.

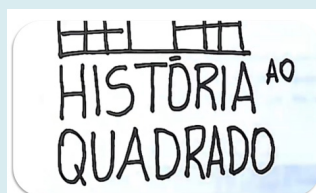
### FONTE 3: ICONOGRAFIA – OCUPAÇÃO DAS AMÉRICAS



Disponível em: <https://respostas-br.com/geografia/observe-o-mapa-abaixo-e-explique-co-39049688>.  
Acesso em: 18 nov.2021.

### Para saber mais

1. Vídeo realizado pelo Professor Giovanni Bernini – História ao quadrado:  
O povoamento da América.



Link: [https://www.youtube.com/watch?v=aTUkx4\\_derU](https://www.youtube.com/watch?v=aTUkx4_derU). Acesso em: 18 nov. 2021.

2. Texto jornalístico: América foi inicialmente povoada por três ondas migratórias da Ásia.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/america-foi-inicialmente-povoada-por-tres-ondas-migratorias-da-asia-diz-estudo/>.

Acesso em: 18 nov. 2021.

3. Texto historiográfico: Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MWDLgkTTb8DQgXmX3KwbNfR/?lang-pt&format-pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## Formações sociais originárias no Brasil

Após revisão da ocupação da Américas, introduzir o tema *Formações sociais originárias no Brasil*.

Os grupos indígenas do Brasil estão divididos em duas famílias linguísticas: o tronco Tupi e o tronco Jê.

As famílias linguísticas Tupi-Guarani, Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Munduruku, Puroborá, Ramaráma e Tuparí, fazem parte do tronco Tupi.

As famílias linguísticas Jê, Maxakalí, Krenák, Yathê, Karajá, Ofayé, Guató, Rikbaktsá e Boróro fazem parte do tronco Macro-Jê.

Os povos Guarani, Kayapó, Nambikwara, Tiriyo, Waiwai e Yanomami foram contabilizados em "bloco", apesar da diversidade interna de cada um.

Apresente o mapa do território brasileiro e solicite para que os estudantes localizem nele o Paraná e questione:

### QUAIS SÃO OS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAM O PARANÁ?

Os estudantes podem consultar fontes disponíveis on-line, manuais didáticos, textos acadêmicos, jornalísticos, entre outros para responder, em pequenos grupos ou individualmente. No Paraná, temos os:

**R: Guarani, Kaingang, Mbya, Xetá e Ñandeva.**

Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal). Acesso em: 18 nov. 2021.

Podem iniciar a aula com os conhecimentos dos povos indígenas da atualidade e, posteriormente, estabelecer relações com os primeiros grupos que ocuparam o território que denominamos de Paraná.

## FONTE 1: TEXTO INFORMATIVO

### Guarani

São conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembkuá, entre outros. No entanto, sua autodeterminação é Avá que significa, em Guarani, “pessoa”. Esse povo vive em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina e se diferencia internamente em diversos grupos semelhantes entre si, nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações políticas, porém diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e distintos no que diz respeito às tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## FONTE 2: TEXTO INFORMATIVO

### Mbya

Os Mbya identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de também ao (veste de algodão que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões linguísticas. Reconhecem-se coletivamente como Ñandeva ekuéry (“todos os que somos nós”). Apesar dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbya se reconhecem plenamente enquanto grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre os subgrupos Guarani, os Mbya mantêm uma unidade religiosa e linguística bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 18 nov. 2021.

### FONTE 3: TEXTO INFORMATIVO

#### Xetá

Os Xetá foram a última etnia do Estado do Paraná a entrar em contato com a sociedade nacional. Na década de 1940, frentes de colonização invadiram seu território, reduzindo-o drasticamente. No final dos anos 1950, estavam praticamente exterminados. Em 1999 restavam apenas oito sobreviventes. Hoje, vivem dispersos nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>.  
Acesso em: 18 nov. 2021.

### FONTE 4: TEXTO INFORMATIVO

#### Ñandeva

Três aspectos da vida guarani expressam uma identidade que dá especificidade, forma e cria um “modo de ser guarani”: a) o *ava ñe'ẽ* (ava: homem, pessoa guarani; *ñe'ẽ*: palavra que se confunde com “alma”) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal; b) o *tamõi* (avô) ou ancestrais míticos comuns e c) o *ava reko* (*teko*: “ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito”) ou comportamento em sociedade, sustentado em arsenal mítico e ideológico. Esses aspectos informam ao AVA (homem Guarani) como entender as situações vividas e o mundo que o cerca, fornecendo pautas e referências para sua conduta social (Susnik, 1980:12).

Há, contudo, entre os subgrupos Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowa e Guarani-Mbya existentes no Brasil, diferenças nas formas linguísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo as situações em sua história e em sua atualidade.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## FONTE 5: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

O historiador Romário Martins classifica os Tupis em: Guaranis, Tinguis, Carijós, Cai-guás, Guaianás, Guaranapiabas, Guapurás, Mimos, Chiquis, Temininós, Mbiazais, Abapanis, Tabacais, Aboipitãs, Jaquaquês, Araxis, Ninguarus, Cuminunguaras Itacuras Itaquebas Hindós, Tarapopés, Arés, Biturunas, Taiobás, Pinarés, Ibiticois, Tupi-niquins, ibiticurus, Itambaracás Camperos, Guarapuãs, Chovas, Cheripás, Biopebas, Pés Largos, Chiringuanas, Papagaios, Guapuás, Guanaós e Itatins.

MARTINS, Romário. **Coleção Farol do Saber**. História do Paraná. Travessa Editores, 1995, p. 29.

## FONTE 6: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Distribuição Geográfica dos Povos Indígenas Guarani

As primeiras explorações do sertão compreendido entre os rios Paranapanema, Paraná, Tibagi e Iguaçu, acusaram numerosa presença, em toda a parte, de índios da nação Guarani.

Em 1541 D. Alvar Núñez Cabeza de Vaca, mandado pelo rei de Espanha para o Paraguai, como "adelantado", tomou posse em nome do seu soberano, de Cananea e da ilha de Santa Catarina e se internou do sertão correspondente a esses dois pontos extremos da costa, seguido de numerosa comitiva militar, e fez ao longo trajeto do litoral ao rio Iguaçu, Campos de Curitiba, Campos Gerais, rios Tibagi e Piquiri e novamente ao Iguaçu (próximo dos Saltos de Santa Maria) e em todo esse imenso percurso encontrou numerosas aldeias de índios guaranis e nenhuma outra nação.

Em 1555 e em 1557 o governo do Paraguai, apossando-se efetivamente desse território, fundou os povoados de Ontiveros, Vila Rica e Ciudad Real del Guayrá, respectivamente junto ao rio Paraná, próximo à foz do Piquiri e a do Corumbataí, com soldados e civis castelhanos e a estes submeteu os índios guaranis dos quais precisassem para seus trabalhos e para fins de defesa da terra.

De 1610 a 1629, autorizados pelo soberano espanhol, os padres da Companhia de Jesus mantiveram 13 reduções do gentio guarani nos vales dos rios Pirapó, Tibagi, Ivaí e Piquiri. Somente depois da "destruição" pelas bandeiras paulistas, das povoações castelhanas e jesuíticas, foi que índios de outras etnias invadiram esse território compreendido na província espanhola de Guaira, sujeita ao governo do Paraguai.

MARTINS, Romário. **Coleção Farol do Saber**. História do Paraná. Travessa Editores, 1995, p. 30.

Uma sugestão é realizar com os estudantes a seguinte atividade:

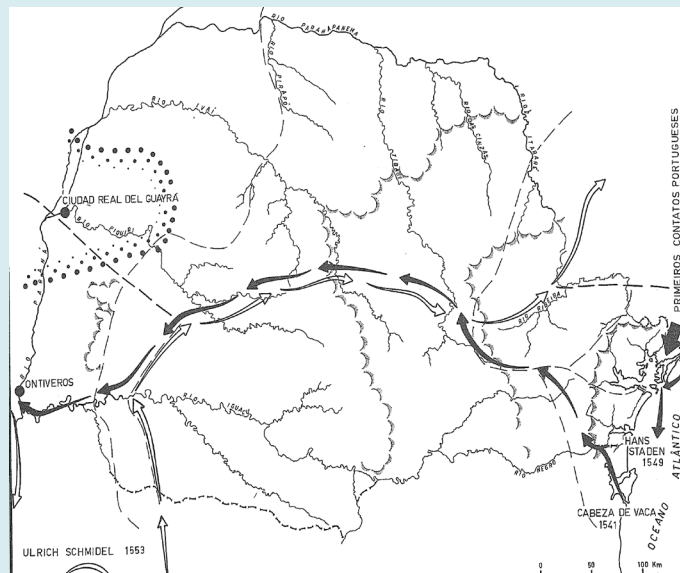
Após a leitura das fontes e a compreensão do vocabulário, responder a seguinte questão:

- Qual o título do documento?
- Quem o escreveu?
- Em que época foi escrito?
- O que você aprendeu lendo o documento?

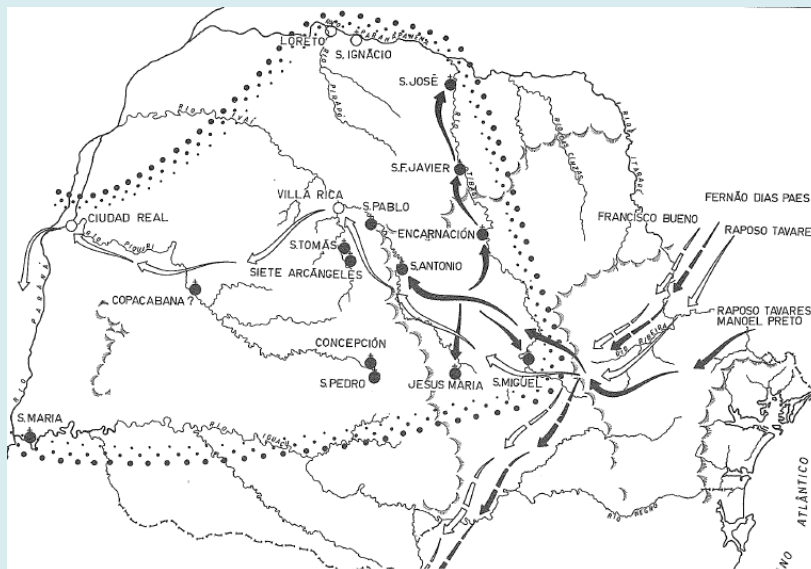
A utilização de mapas que representam períodos históricos e a localidade auxiliam os estudantes na compreensão do contexto que estão estudando. Como exemplo, destacamos as representações do território paranaense, anterior a configuração do atual estado do Paraná, que apresenta as primeiras reduções jesuíticas, depois da chegada dos europeus nas Américas, o contexto do século XVII, a colonização espanhola e a sua extensão, o quanto adentram nesse território.

Mapa que representa o território paranaense (1540-1540) destacando Ontiveros e Ciudad Real Del Guairá – reduções Jesuíticas.

## FONTE 7: MAPAS



WESTPHALEN, Cecília Maria; CARDOSO, Jaime Antonio.  
**Atlas Histórico do Paraná.** Ed. Chain, 1986, p. 27.



WESTPHALEN, Cecília Maria; CARDOSO, Jaime Antonio.  
Atlas Histórico do Paraná. Ed. Chain, 1986, p. 35.

## FONTE 8: ATLAS HISTÓRICO – ACERVO DIGITAL DA BIBLIOTECA NACIONAL



Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/historica-cartographica-brasilis-in-biblioteca-nacional/brasil-seculo-xvii/>. Acesso: 19 nov. 2021.

#### a) **Narrativa historiográfica:**

Pouco tempo tiveram os jesuítas para viver a experiência do Guairá, ameaçados pela oposição e resistência dos espanhóis e pela guerra aberta movida pelos paulistas. Estes, justamente, preferiam buscar suas presas nos aldeamentos jesuítas, pois que os índios ali reunidos, além do seu grande número, já estavam praticamente incorporados à civilização e, sobretudo, habituados ao trabalho agrícola nas plantações de mandioca e milho. A bandeira que arrasou a empresa jesuítica do Guairá foi a de Antonio Raposo Tavares e Manuel Preto, organizada em São Paulo, com 69 paulistas, 900 mestiços e 3.000 índios, no final de 1628.

Depois de choques desde Encarnação, a 29 de janeiro de 1629, os paulistas atacaram a Redução de Santo Antonio, cujo diretor, Padre Mola, recusava-se a entregar o índio Tataurana que ali se refugiara. Após continuados ataques já em março de 1629 estava destruída a obra dos jesuítas no Guairá.

WESTPHALEN, Cecília Maria e CARDOSO, Jaime Antonio. Atlas Histórico do Paraná Ed. Chain, 1986, p. 35.

#### b) **Exposição do Museu Paranaense apresenta os índios brasileiros retratados por Vladimir Kozák.**

Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/Noticia/Exposicao-do-Museu-Paranaense-apresenta-os-indios-brasileiros-retratados-por-Vladimir-Kozak>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS

O passo seguinte da aula histórica é a *Comunicação e expressão da consciência histórica dos estudantes*.

No 6.º ano, devem ser privilegiadas, nas atividades propostas, a oralidade e a escrita, assim como o uso de imagens para a identificação dos temas que serão abordados. Sendo assim, toda a narrativa do estudante, precisa ser considerada e registrada como referência importante para o professor para seu planejamento e continuidade das aulas. Ao se expressar, o estudante demonstra o quanto entendeu sobre o tema tratado e como produziu a sua consciência histórica. As atividades em História devem acompanhar os conhecimentos históricos articulados com a realidade social.

## AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS

Diante do conhecimento do tema pelos estudantes, na utilização de várias fontes para o desenvolvimento das aulas, a avaliação deverá ser composta de vários momentos educativos, porque é processual e contínua. A avaliação pretende revelar o conhecimento aprendido, em história, especificamente como o estudante compreende e faz as relações do modo de vida do presente e do passado e quais relações consegue fazer com sua vida e dos grupos de pertencimento. A avaliação supera a transmissão de conteúdos e verificação do que foi aprendido, mas impõe outras formas de entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Como Jussara Hoffmann revela:

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora".[...] Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1991, p. 51).

Sendo assim, no 6.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender as questões de identidade individual e coletiva dos grupos sociais originários do Brasil, a sua cultura, o seu modo de viver nos diferentes tempos e espaços e as implicações que decorrem desse processo no modo de viver dos grupos indígenas do século XXI.

Ao professor é reservada a reflexão a respeito da produção de conhecimento do estudante por meio de narrativas para encaminhá-lo à superação e ao "enriquecimento do saber" possibilitando a "avaliação mediadora", como preza Hoffmann (1991).

## CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS

A linguagem cartográfica, trabalhada no 6.º ano em Geografia, pode ser referência para ler, interpretar os mapas históricos assim como a localização e o espaço geográfico que serão apresentados em História.

## ENSINO FUNDAMENTAL – 7.º ANO

### AULA HISTÓRICA

- Investigação das carências de orientação temporal/interesses dos estudantes

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

**Você sabe o que significa Renascimento?**

Solicite que respondam oralmente, registre as respostas e faça uma lista das principais ideias apresentadas para cotejá-las na finalização dos estudos do tema. Professor, registre as respostas, sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela abaixo:

IDEIAS DO PASSADO	IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

As respostas podem auxiliar no planejamento das aulas subsequentes e na seleção das fontes.

### Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem:

#### **Objetivo:**

Explicar, definindo elementos culturais que contribuíram para a formação social brasileira, a partir da diversidade de evidências.

#### **Conteúdos:**

Elementos da cultura europeia e sua presença na formação social brasileira:

- Renascimento, pensamento reformista religioso (Reforma e Contrarreforma) e a imposição da religião católica.

#### **Crítérios de ensino-aprendizagem:**

Expressa, por meio de narrativas, opiniões que mostrem os tipos de relações culturais e seus conflitos, utilizando a diversidade de evidências.

Constrói argumentos a respeito do contexto das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais do Renascimento.

## Exploração das fontes primárias e secundárias

Com as narrativas iniciais dos estudantes, organiza-se o planejamento e a seleção de fontes considerando as ideias prévias/conhecimentos que os estudantes possuem para a introdução do tema Renascimento.

Existem inúmeras formas de abordagem para esse tema assim como fontes iconográficas e documentais que registram o período. Destaca-se o conceito de Renascimento e a relevância desse período da história para o contexto mundial e repercussões que impactaram a sociedade brasileira em diferentes temporalidades.

Como em outras temáticas, iniciar o tema por questões presentes no contexto atual. Para a exploração do tema Renascimento, solicite que recorram ao dicionário para obter o significado da palavra. Solicite que registrem todos os significados pesquisados no caderno.

### Dicionário impresso

Renascimento: Ação ou ato de renascer. Hist. Movimento artístico, científico e filosófico que entre os séculos XIV e XV, pregava o retorno aos ideais da Antiguidade Romana, especialmente a valorização do ser humanos e suas capacidades.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: ed. Lexinkon, 2011, p. 752.

### Dicionário virtual

Renascimento: Substantivo masculino - Ação de renascer, de nascer novamente, de dar nova vida, existência ou vigor a; renascença: o renascimento do romantismo. [História] Movimento de teor artístico, cultural e filosófico que, durante os séculos XV e XVI, teve sua origem na Itália e defendia a volta da Antiguidade greco-romana, principalmente a valorização do indivíduo e de suas qualidades; renascença ou renascentismo.[História] Época ou período caracterizado por esse movimento: trabalho escolar sobre o Renascimento. Qualquer movimento definido pela ideia de renovação, recomeço. Etimologia (origem da palavra renascimento). Renascer + imento.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/renascimento/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Um modo de introduzir a temática é identificar os valores renascentistas através das artes visuais (presente/passado) expressão iconográfica que possibilita estabelecer comparações. Narrar as mudanças, que vieram a contrapor o mundo medieval, inspi-

rando-se em ideias da Antiguidade Clássica, princípios e valores greco-romanos ressignificados, entre outras questões.

Seguem sugestões de fontes para o estudo e exploração do tema. Por exemplo: para estabelecer relações com a sociedade atual e o tema estudado, apresenta-se o mosaico urbano Monalisas, trabalho elaborado por mosaicistas em Curitiba.

### **FONTE 1: ICONOGRAFIA**



Acervo particular: Taís Grein (equipe de Arte da SME).

## FONTE 2: ICONOGRAFIA E NARRATIVA



Postagem de sábado, 21 de maio de 2016

Foram 4 dias de muito trabalho, criação e aprendizado e o resultado foi belíssimo, um grupo composto por 8 Mosaicistas fizeram diversas releituras da Mona Lisa usando azulejos, todas usamos a mesma imagem de base e a criatividade ficou por conta dos artistas que fizeram lindos trabalhos. [...] As intervenções ocorreram na Região do Largo da Ordem que é o Centro Histórico da nossa Cidade, escolhemos paredes de locais de visibilidade, algumas conseguimos autorização outras usamos o bom senso respeitando trabalhos alheios como o grafite e a pichação que sempre estão presente nesses espaços urbanos para não correr risco do nosso trabalho ser depredado.

Disponível em <http://schandramosaico.blogspot.com/2016/05/mosaico-urbano-monalisas-curitiba.html>.  
Acesso em: 26 nov. 2021.

Ao apresentar o mosaico e as mosaicistas pode-se referenciar a apropriação dessas artistas diante de uma obra de arte do século XVI (1503), do período considerado Renascimento.

### FONTE 3: ICONOGRAFIA



**A Mona Lisa**

#### **Expressão da Arte Renascentista**

O retrato emblemático de Leonardo Da Vinci, é o retrato de Lisa del Giocondo, uma mulher de 24 anos, mãe de cinco filhos e esposa de um rico comerciante de seda florentino, é a obra de arte mais famosa do mundo.

Disponível em  
<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/LeonardoDaVinciMonaLisa.html>  
Acesso em: 26 nov.2021.

É interessante lembrar aos estudantes que diversas sociedades se modificam em diferentes aspectos e que passam por momentos de enaltecimento ou esquecimento, conforme a sociedade se apropria da cultura. O movimento artístico e cultural apresenta-se de várias formas, na música, poesia, literatura, escultura, pintura, no teatro, alcançando as ciências naturais e a política.

Esse movimento representa o espaço de transição de valores, hábitos e percepção do mundo, nesse caso o Renascimento, movimento intelectual e artístico que surgiu na Itália entre o século XIV e XVI e se espalhou pela Europa e depois pelo mundo.

Tal como os artistas da sociedade atual se inspiram em obras de artistas do período Renascentista, assim também os artistas renascentistas se inspiravam em obras de arte greco-romanas, na tentativa de trazer à sociedade da época o ser humano em sua plenitude, em detrimento ao pensamento medieval voltado para a sacralidade. Esse foi um dos movimentos sociais que representaram as mudanças no senso estético.

#### FONTE 4: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

O Renascimento é um momento de transição, fundamental para a ciência moderna - embora esta só tenha se constituído a partir do mecanicismo newtoniano - e para as ciências humanas em particular, pois a partir dele uma nova humanidade e uma nova alteridade começam a ser descobertas, juntamente com uma nova cosmografia e uma nova cosmologia. O descobrimento da América pelo Ocidente e a formulação copernicana da relação entre a Terra e o Sol são os marcos fundamentais dessa transformação. Desde meados do século XV a Cristandade ocidental se vê em crise. Constantinopla é tomada por Maomé II; os reis cristãos, politicamente divididos e o papado romano corrompido são impotentes para reagir. A grande peste e a Guerra dos Cem anos deixaram um rastro de destruição apocalíptico. Por outro lado, fracassada a reforma espiritual da Igreja no Concílio de Latrão, em 1517, irrompe a Reforma conduzida por Lutero e o protestantismo se difunde pela Europa. O próprio Concílio de Trento se arrasta de 1545 até 1563. Nesse contexto, Roma se vê impotente para fazer face às inovações no pensamento - e o mundo europeu é assaltado por dúvidas.

Klaas, Woortmann, *Religião e Ciência no Renascimento*. Brasília 1996.  
Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie200empdf.pdf>.  
Acesso em: 26 nov. 2021.

## FONTE 5: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Considerações sobre a ideia de Renascimento

Em 1530, um escultor veneziano produziu e vendeu um relevo grego que disse ser do século V a.C. Seu trabalho mesclava a composição de uma peça autêntica grega e modelos de estátuas de Michelangelo, como Davi. Na época, ninguém percebeu que se tratava de uma falsificação. Antigo e Moderno podiam chegar a ser indiferenciados. No entanto, no século XX, o golpe foi detectado.

Nessas diferenças de sensibilidade e de apreensão das relações entre o contemporâneo e o não contemporâneo contidas na narrativa, residem critérios tanto do nosso entendimento sobre o Renascimento como a da percepção que os homens cultos dos séculos XV e XVI tinham de sua própria época.

O uso da palavra Renascimento é bastante recente. Não era um conceito empregado corretamente, com sentido preciso, no cinquecento apesar de o crítico de arte italiano Vasari, se referir na época a uma *Rinascita*. Desde o século XIV há manifestações chamando a atenção para mudanças, novas maneiras, relações com a idade do ouro, ressurreição, mas nada sistemático ou perfeitamente definido. Renascimento como período caracterizado por um sentimento de oposição à Idade Média surgiu no século XIX. Em 1855 o historiador francês Michelet lançou um volume sobre a França no século XVI chamado O Renascimento.

QUEIRÓZ, Tereza Aline Pereira. O Renascimento São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1995, p. 12.

## Para saber mais

### a. Sobre o conceito de Renascimento

Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/BRGZmz3Uasacru7Xb6EdqrywhK8ucy62urMK9bjAgNA6MxVyQ4ta8t6nJN5C/his7-04und-01-atividade-i-sobre-o-conceito-de-renascimento.pdf>.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maYIE2mQo68>. Acesso em: 29 mar. 2019.

### b. A Arte Bizantina.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MUA1a2L4rnA>. Acesso em: 29 mar. 2019.

## COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS

O passo seguinte da Aula Histórica, a Comunicação e Expressão da No 7.º ano, a oralidade e a escrita devem ser privilegiadas nas atividades propostas, assim como o uso de imagens para a identificação dos temas que serão abordados. Sendo assim, toda a narrativa do estudante, precisa ser considerada e registrada como referência importante para o professor para seu planejamento e continuidade das aulas. Ao se expressar, o estudante demonstra o quanto entendeu sobre o tema tratado e como produziu a sua consciência histórica. As atividades em História devem acompanhar os conhecimentos históricos articulados com a realidade social.

## AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS

Diante do conhecimento dos estudantes sobre o tema, na utilização de várias fontes para o desenvolvimento das aulas, a avaliação deverá ser composta de vários momentos educativos, pois é processual e contínua. Ela pretende revelar o conhecimento aprendido em História, especificamente como o estudante compreende e faz as relações do modo de vida do presente e do passado e quais relações consegue fazer com sua vida e com a dos grupos de pertencimento. A avaliação supera a transmissão de conteúdos e verificação do que foi aprendido, mas impõe outras formas de entendimento do processo de ensino e aprendizagem. No 7.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender as questões do tema Renascimento e como ele constrói argumentos a respeito do contexto das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais do período. Suas narrativas, por meio do desenho ou escrita, podem ser consideradas como instrumentos avaliativos dos conhecimentos adquiridos.

## CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS

O Renascimento, como período histórico que evidencia a Arte, pode ser explorado nos dois componentes, História e Arte, por meio das obras dos artistas apresentados e das reflexões que decorrem do estudo do tema, buscando a investigação do contexto que foi produzida.

## ENSINO FUNDAMENTAL – 8.º ANO

### AULA HISTÓRICA

Tendo como referência os conteúdos e as expectativas que são apresentadas no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020, p. 91) foi selecionado o tema: O contexto da Independência do Brasil.

### INVESTIGAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL/INTERESSES DOS ESTUDANTES

Para identificar as carências de orientação temporal dos estudantes, pode ser feita uma investigação oral com o seguinte questionamento:

**O que sabem a respeito da Independência do Brasil?**

Analise as ideias expressas e categorize as carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes.

Faça uma lista das respostas e depois agrupe-as para verificar o que sabem ou não sabem a respeito do tema, as ideias distorcidas, como preconceitos, por exemplo.

Professor, registre as respostas sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela seguinte:

IDEIAS DO PASSADO	IDEIAS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

As respostas podem auxiliar no planejamento das aulas subsequentes e na seleção das fontes.

## Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem

### **Objetivo:**

Explicar, relacionando o contexto das formações sociais americanas, mundo europeu e as mudanças que ocorreram na organização política da sociedade brasileira.

### **Conteúdo:**

O contexto da Independência do Brasil.

### **Critério de ensino-aprendizagem:**

Explica o contexto da Independência do Brasil, evidenciando fatos históricos como a vinda da Família Real e os desdobramentos políticos, econômicos e sociais.

Na sequência, abordaremos os conteúdos/conceitos substantivos:

- O contexto da Independência do Brasil.

## Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias

O professor irá explorar as fontes documentais e/ou iconográficas para dar prosseguimento ao tema “o contexto da Independência do Brasil”.

Sugere-se que ao abordar esse conceito substantivo se coloque em destaque o protagonismo da Imperatriz D. Leopoldina no processo e na declaração da Independência do Brasil. Estudos na área de gênero indicam que as ações das mulheres são invisibilizadas na historiografia e nos manuais didáticos. Quando mencionadas nesses materiais, as mulheres aparecem como citações ou representações, mas raramente como protagonistas. Esse é o caso da Imperatriz Leopoldina, mencionada como mera esposa de D. Pedro I, porém seu papel na história do Brasil e no contexto da independência foi decisivo em muitos episódios.

## FONTE 1: FONTE ICONOGRÁFICA



BADOUREAU, Jean F. **Imperatriz Maria Leopoldina aos 20 anos, 1817.**

Acervo do Museu Imperial de Petrópolis. Disponível em: [/www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574570/3/Produto%20final\\_Giselia%20dos%20santos%20de%20Melo%20Gonçalves.pdf](http://www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574570/3/Produto%20final_Giselia%20dos%20santos%20de%20Melo%20Gonçalves.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

## FONTE 2: TEXTO ICONOGRÁFICO

### IMPERATRIZ D. MARIA LEOPOLDINA (1797–1826)

Grande foi a influência de D. Leopoldina na Independência, pois, quando a Princesa recebeu notícias que Portugal estava preparando ação contra o Brasil e, sem ter tempo para aguardar o retorno de D. Pedro, aconselhada por José Bonifácio, como chefe interina do governo, em 2 de setembro de 1822 reuniu o Conselho de Estado e assinou o Decreto da Independência, declarando o Brasil separado de Portugal. D. Maria Leopoldina foi coroada imperatriz em 01 de dezembro de 1822, na cerimônia de coroação e sagração de D. Pedro I como Imperador do Brasil. Faleceu por ocasião do sétimo parto, enquanto o imperador se encontrava no Rio Grande do Sul, inspecionando tropas na Guerra das Províncias Unidas do Rio da Prata.

Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/imperatriz-d-maria-leopoldina/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Segundo Isabel Lustosa, em 14 de agosto de 1822, a Imperatriz Maria Leopoldina assume a regência provisória do país, tornando-se assim a primeira mulher a assumir a direção do governo brasileiro. Em carta ao seu pai, ela narra suas impressões a respeito dessa experiência. Essas cartas podem ser exploradas enquanto evidências desse acontecimento:

### FONTE 3: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

Já que meu esposo foi obrigado a ir a São Paulo para apaziguar as agitações lá existentes, eu nesse momento fiquei sufocada com todos os negócios; o Todo-poderoso sabe que nunca tive ambição pelo poder, nunca gostei de reinar, muito menos nas condições atuais; por este motivo, certamente este é o sacrifício mais pesado que faço.

LUSTOSA, Isabel. A Independência e a Bonifácia. in: **D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 151.

Segundo Lustosa, em sete de setembro, após resoluções das cortes portuguesas que visavam tirar a autonomia do Brasil, D. Leopoldina, a frente do governo, envia cartas a D. Pedro e o convence a tomar atitudes contra as cortes portuguesas.

### FONTE 4: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

É preciso que voltes com brevidade; esteja persuadido de que não é só o amor, a amizade que me faz desejar, mais que nunca, a sua pronta presença, mas sim as críticas circunstâncias em que se acha o amado Brasil; só a sua presença, muita energia e rigor, para salvá-lo da ruína. As notícias de Lisboa são péssimas.

LUSTOSA, Isabel. A Independência e a Bonifácia. in: **D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 152.

A pintora Georgina Albuquerque foi a única mulher artista a pintar uma tela com tema de história, produziu uma representação do momento em que a imperatriz Leopoldina teria assinado a Declaração da Independência. Pode-se explorar a biografia da pintora e sua importância para a representatividade feminina na pintura nacional e em seguida explorar a imagem comparando com as demais fontes.

## FONTE 5: FONTE ICONOGRÁFICA

Tela de Georgina de Albuquerque – A assinatura da Declaração da Independência.



Georgina de Albuquerque. Sessão do Conselho de Estado. Museu Histórico Nacional. 1922. Rio de Janeiro, Brasil.

Sessão do Conselho de Estado que Decidiu a Independência. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6403/sessao-do-conselho-de-estado-que-decidiu-a-independencia>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021. Verbete da Enciclopédia.  
ISBN: 978-85-7979-060-7.

Maria Leopoldina da Áustria, atuando como regente em nome de seu marido, o Príncipe Pedro (mais tarde Imperador Pedro I do Brasil) durante a reunião de 2 de setembro de 1822, com o Conselho de Ministros e outros personagens importantes. Foi decidido apoiar a Independência do Brasil e, assim, eles enviaram um mensageiro ao Príncipe Pedro que estava na província de São Paulo, levando ao Grito do Ipiranga em 7 de setembro.

Disponível em: [/www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574570/3/Produto%20final\\_Giselia%20dos%20santos%20de%20Melo%20Goncalves.pdf](http://www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574570/3/Produto%20final_Giselia%20dos%20santos%20de%20Melo%20Goncalves.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

## FONTE 6: GEORGINA ALBUQUERQUE REPRESENTA MULHERES EM SUAS OBRAS.

### Mulheres na pintura

Georgina de Albuquerque produziu muito em vida. A artista teve grande prestígio na época, foi a primeira mulher a ser diretora da Escola Nacional de Belas Artes, considerada o maior órgão consagrador da arte brasileira, e a única mulher artista a produzir uma tela de história, a Sessão do Conselho de Estado, em 1922. Além disso, entre 1906 e 1911 estudou na França, na Académie Julian, uma das primeiras academias de arte a receber mulheres.

Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=7409&ed=1281&f=29>. Acesso em: 29 nov. 2021.

## Para saber mais

### FONTE: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

#### **Representatividade feminina nos manuais didáticos de história.**

Dessa forma, a principal ferramenta de trabalho de que dispomos com livre acesso a todos/as os/as estudantes é o livro didático. No entanto, as mulheres não são incluídas na narrativa dos textos, sua presença se dá de maneira externa ao texto, ressaltando em alguns casos seu caráter heroico. “Na história escolar, ainda hoje, mulheres são menos de 10% dos personagens em livro de história usado em escolas públicas. Olympe de Gouges, Anita Garibaldi, Berta Lutz, Olga Benário Prestes, Maria da Penha, entre tantas outras mulheres extraordinárias, que devem sim constar nos registros presentes nos livros didáticos não só de História, mas de todas as disciplinas escolares. Porém a menção apenas às heroínas da nossa história, reafirma para a criança e jovem em formação de que a história é mulheres aparecem nominalmente em determinadas efemeridades, em situações inusitadas, por vezes heroicas, sendo pouco visibilizadas como sujeitos de direitos e restritamente reconhecidas como parte substancial da compreensão histórica, do conhecimento do passado e da formação para a cidadania”. [...] Em pesquisa elaborada por Ginity, ao analisar imagens de mulheres nos livros didáticos de história, utilizando dez livros de nove coleções aprovadas pelo PNLD de 2015 para o ensino médio, centralizando sua abordagem na história geral e do Brasil durante o século XX, percebeu que: “As mulheres representam pouco mais de 10% do total de imagens de homens, num total de 65 para 601 respectivamente. As figuras dos dois sexos juntos somam 283 imagens.” Esses números reforçam, segundo a autora, “o protagonismo masculino e a representação do que se espera para homens e mulheres.” Em estudo sobre a abordagem das mulheres nos livros didáticos de História, Rambaldi e Probst analisaram três livros didáticos do ensino médio de três décadas distintas – 1974, 1981 e 2006<sup>132</sup> – tendo como objetivo analisar como as mulheres foram essencialmente masculinas e em determinado momento contou com valorosa contribuição de extraordinárias mulheres. [...]

OLIVEIRA, Carla M. de. **O Protagonismo das mulheres na História**: proposta metodológica para o ensino fundamental. Pós-Graduação em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Dissertação. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60277>. Acesso em: 9 dez. 2021.

## COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS.

No 8.º ano a produção de narrativas deve ser privilegiada em todas as atividades propostas. A comunicação oral ou escrita do estudante diante de uma iconografia, de documentos ou de um questionamento feito, precisa ser considerada como expressão da consciência histórica.

As atividades em História devem proporcionar a pesquisa individual e em grupos, a diversidade de fontes, a localização espaço temporal, no sentido de entender o tema tratado.

## AVALIAÇÃO/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS

A avaliação em História pretende revelar os conhecimentos do estudante, o que compreenderam dos fatos históricos e dos sujeitos que fizeram parte do contexto espaço-temporal. No 8.º ano, pretende-se verificar como o estudante consegue compreender as questões do tema referentes ao processo de Independência do Brasil e qual o papel da princesa nesse processo. Como o estudante constrói argumentos a respeito do contexto das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais do período.

## CONVERSANDO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS

O componente curricular Arte explora obras de artistas mulheres que se destacaram nas mais diversas escolas artísticas. O diálogo com essa área pode informar a respeito da trajetória dessas artistas.

## ENSINO FUNDAMENTAL – 9.º ANO

### AULA HISTÓRICA

**Tema:** Ditaduras e democracias na Europa: 1.ª Guerra Mundial e 2.ª Guerra Mundial do ponto de vista político.

Tendo como referência os conteúdos propostos no Currículo para o ano escolar e as expectativas que são apresentadas, sugere-se o encaminhamento a seguir.

### INVESTIGAÇÃO DAS CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL/INTERESSES DOS ESTUDANTES

Para identificar as carências de orientação temporal dos estudantes, pode ser feita uma investigação oral a respeito do que sabem a respeito das ditaduras e democracias na Europa: 1.ª Guerra Mundial e 2.ª Guerra Mundial do ponto de vista político.

**O que vocês sabem a respeito do Brasil no contexto da Segunda Guerra Mundial?**

Analise as ideias expressas e categorize as carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes.

Faça uma lista das respostas e depois agrupe-as para verificar o que sabem ou não sabem a respeito do tema, as ideias distorcidas, como preconceitos por exemplo.

Registre as respostas e agrupe-as sintetizando na tabela:

IDEIAS DO PASSADO	IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

As respostas podem auxiliar no planejamento das aulas subsequentes e na seleção das fontes.

## Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino–aprendizagem

### **Objetivo:**

- Interpretar as relações entre democracia e totalitarismo na sociedade brasileira, estabelecendo relações com outros contextos, a partir de diferentes fontes.

### **Conteúdo:**

- Ditaduras e democracias na Europa: 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial do ponto de vista político.

### **Critério de ensino-aprendizagem:**

- Utiliza evidências para construir argumentos a respeito das Ditaduras e democracias na Europa no contexto da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial.

Na sequência, sugere-se fontes para desenvolver os conteúdos/conceitos substantivos: Ditaduras e democracias na Europa: 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial do ponto de vista político.

## Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias

O tema, “Ditaduras e democracias na Europa: 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial do ponto de vista político” implica em uma diversidade de abordagens. No caderno, a referência é o chamado alinhamento do Brasil aos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial.

A seguir, sugere-se fontes, resultado das pesquisas acadêmicas a respeito da revista Seleções do Readers Digest, assim como outras fontes historiográficas que tratam da influência comercial e cultural dos Estados Unidos no Brasil, e de letra de canção como Geração Coca-Cola, entre outros. Os textos historiográficos, iconográficos ou de canções podem se somar às propostas metodológicas organizadas pelos professores para tratar do tema.

## FONTE 1: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Política de boa vizinhança

Implementada durante os governos de Franklin Delano Roosevelt nos Estados Unidos (1933 a 1945), a chamada política de boa vizinhança tornou-se a estratégia de relacionamento com a América Latina no período. Sua principal característica foi o abandono da prática intervencionista que prevalecera nas relações dos Estados Unidos com a América Latina desde o final do século XIX. A partir de então, adotou-se a negociação diplomática e a colaboração econômica e militar com o objetivo de impedir a influência europeia na região, manter a estabilidade política no continente e assegurar a liderança norte-americana no hemisfério ocidental.

Essa alteração respondia a interesses tanto político-estratégicos quanto econômicos de Washington. No terreno político-estratégico, permitia aos Estados Unidos fazerem frente à competição internacional do nascente sistema de poder alemão, assegurando um relacionamento cooperativo com as nações latino-americanas com vistas à formulação de planos globais de defesa hemisférica.

Já no plano econômico, a política de boa vizinhança convinha aos esforços dos Estados Unidos para se recuperar dos efeitos da crise de 1929 sobre sua economia. A retórica da solidariedade e os métodos cooperativos no relacionamento com os países latino-americanos facilitavam a formação de mercados externos para os produtos e investimentos norte-americanos, além de garantir o suprimento de matérias primas para suas indústrias. A implantação dessa nova estratégia de relacionamento com a América Latina representou a vitória da corrente política do governo norte-americano que advogava o livre-cambismo como solução para a recuperação econômica dos Estados Unidos no plano internacional.

Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RelacoesInternacionais/BoaVizinhanca>. Acesso em: 30 nov. 2021.

## FONTE 2: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Política de boa vizinhança

A política exterior do Brasil nesse período estava atrelada às questões econômicas, especialmente o comércio exterior, e com as profundas divisões políticas internas, que se combinavam às novas configurações e atores da política internacional. Havia no governo brasileiro, a partir desse panorama, uma disposição permanente de explorar as oportunidades criadas pela competição entre Alemanha e Estados Unidos por influência política e econômica na América Latina (MOURA, 1984, p. 13). Levando em consideração que a Revista Seleções fazia parte de um plano maior que estava atrelado à política de "boa vizinhança", além das questões econômicas e políticas relacionadas ao governo Vargas, é necessário considerar também as questões culturais do período. Ao chegar ao poder em 1930, Getúlio Vargas tomou providências para assumir o controle político do país. Entre elas, destacou-se o uso intensivo dos meios de comunicação de massa, especificamente o rádio, e a criação de políticas culturais com a ótica de preservação e criação do nosso patrimônio histórico. Conforme Maria Ângela Borges Salvadori (2008), "o patrimônio serviria (...) como uma 'pedagogia' pública, capaz de mostrar ao brasileiro suas origens e deste modo, igualmente instruí-lo" (SALVADORI, 2008, p. 16).

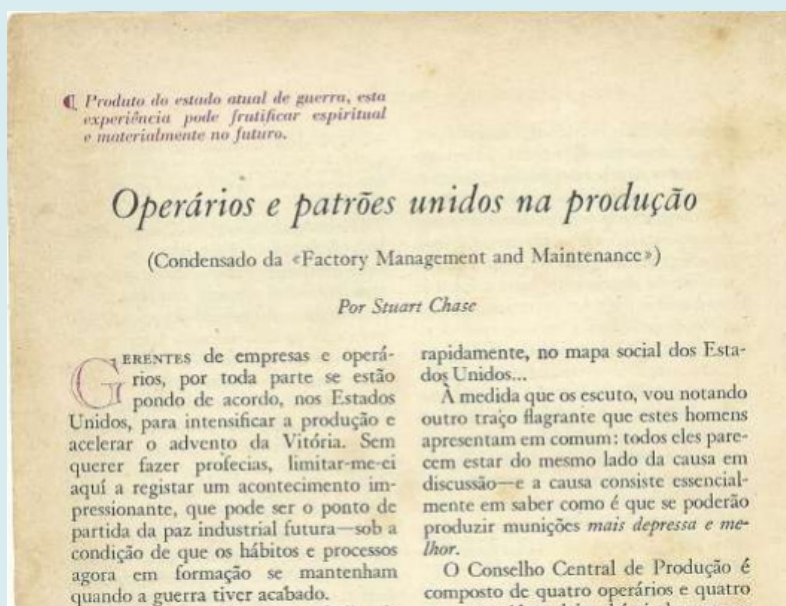
CATELÃO, Sidney de Melo. **História em revista**: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949) Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 50 e 51.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

### FONTE 3: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA E ICONOGRAFIA

#### Operários e patrões<sup>3</sup>

No que tange à publicação da Revista Seleções no Brasil, deve-se levar em consideração, a efeito de hipótese, que o modo de vida americano impresso e expresso na revista veio ao encontro dos anseios de progresso dentro da política do trabalhismo varguista conforme podemos [...] no início de um condensado que revela um discurso de cooperação entre empregados e patrões nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial o que justificaria sua disseminação no Brasil, além é claro do aspecto econômico favorável ao Brasil do qual Vargas aproveitou para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional.



CATELÃO, SIDNEY DE MELO. **História em revista**: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949). Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 52.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov, 2021.

3 Catelão é o autor da pesquisa a respeito da revista seleções Reader's Digest em sala de aula (1942-1949), e faz análise das edições, sempre buscando elementos do contexto da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, suas implicações e as representações do ideário dos Estados Unidos, diante de outros países da América Latina, especificamente o Brasil.

## FONTE 4: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

E ainda, durante o governo Vargas, foram criados diferentes instrumentos de educação coletiva com intuito de promover o ensino de bons hábitos. O indivíduo no novo Estado Nacional passa a ser “educado” pelo rádio, cinema, esporte, música popular. A cultura popular é usada para singularizar o Brasil, um aspecto relevante no projeto cultural estado-novista é a reconceituação do popular e a exaltação do sentido positivo de popular (SILVA, 2016, p. 251).

CATELÃO, Sidney de Melo. História em revista: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949) Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p.50 e 51.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 5: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### “A guerra tem seu lado bom”

Visualizando um futuro promissor e de paz, a partir das inovações tecnológicas oriundas de pesquisas empenhadas nos esforços de guerra, a Westinghouse coloca um tom otimista do conflito em seu anúncio[...]. O título “a guerra tem seu lado bom”, por ser o primeiro elemento a chamar a atenção, é sugestivo na medida em que leva o leitor a pensar no contexto da guerra onde há lados opostos, sendo bom, neste caso, o lado dos Aliados.

CATELÃO, Sidney de Melo. História em revista: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949). Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 84).

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 6: ICONOGRAFIA

### “A guerra tem seu lado bom”



CATELÃO, Sidney de Melo. **História em revista**: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949). Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 84.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 7: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Liberdade, democracia, paz e prosperidade

Nesse sentido, percebem-se, por meio de análise das peças publicitárias, os reflexos da política externa dos Estados Unidos em se aproximar dos países da América Latina introduzindo um discurso que, ao mesmo tempo, divulgava o estilo de vida americano, preconizava a liberdade, democracia, um futuro de paz e prosperidade que só se consolidaria pela união das Américas (CATELÃO, p. 72).

CATELÃO, Sidney de Melo. *História em revista: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949)*. Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 84.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 8: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### Liberdade, democracia, paz e prosperidade



CATELÃO, Sidney de Melo. *História em revista: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949)*. Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 84.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 9: NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

### “Política de boa vizinhança”

A política exterior do Brasil nesse período estava atrelada às questões econômicas, especialmente o comércio exterior, e com as profundas divisões políticas internas, que se combinavam às novas configurações e atores da política internacional. Havia no governo brasileiro, a partir desse panorama, uma disposição permanente de explorar as oportunidades criadas pela competição entre Alemanha e Estados Unidos por influência política e econômica na América Latina (MOURA, 1984, p. 13). Levando em consideração que a Revista Seleções fazia parte de um plano maior que estava atrelado à política de “boa vizinhança”, além das questões econômicas e políticas relacionadas ao governo Vargas, é necessário considerar também as questões culturais do período. Ao chegar ao poder em 1930, Getúlio Vargas tomou providências para assumir o controle político do país. Entre elas, destacou-se o uso intensivo dos meios de comunicação de massa, especificamente o rádio, e a criação de políticas culturais com a ótica de preservação e criação do nosso patrimônio histórico. Conforme Maria Ângela Borges Salvadori (2008), “o patrimônio serviria (...) como uma ‘pedagogia’ pública, capaz de mostrar ao brasileiro suas origens e deste modo, igualmente instruí-lo” (SALVADORI, 2008, p. 16).

CATELÃO, Sidney de Melo. **História em revista**: as narrativas de seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949). Campo Mourão: UNESPAR, 2020, p. 50 - 51.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

## FONTE 10: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

### **Depois da Guerra – O Combate Silencioso. Getúlio Vargas e o Trabalhismo em Memórias de Trabalhadores da Companhia Siderúrgica Nacional**

Remeter o trabalhador do Brasil e todo seu sentimento nacionalista, que se destacou na Era Vargas, a um fruto da repressão, da propaganda, da doutrinação, da demagogia, falta de consciência de classe, é tentar associar o nacionalismo varguista ao fascismo. Os trabalhadores da era Vargas me revelaram crenças, valores, ideias, dores, dramas, percepções, o dia a dia antes e após 1930 e a inserção num projeto nacionalista. Não os espreitei para poder desvendar sua “verdade”, o que seria quimérico, mas para descobrir suas razões, seus motivos, esse homem político no seu cotidiano. O “trabalhador da Era Vargas” não foi apenas um trabalhador, foi criança, adolescente, sonhou e continua sonhando, foi marido, mulher, companheiro, pai, mãe, avô, avó. Ou seja, não pode ser medido, classificado, combinado, ser limitado a um objeto de estudo: é um ser humano, que tem história para contar, sentimentos para compartilhar. Esses narradores, ao decidirem abandonar a vida que tinham e irem ao encontro de um projeto do Estado Novo, estavam executando a “Revolução Individual (...) no simples movimento do indivíduo de uma situação ecológica para outra está à possibilidade da ampliação de seu consumo, através da conquista de um emprego urbano, e a possibilidade da conquista de sua cidadania social e política”, transformando suas vidas, suas realidades, insatisfeitos com as condições em que se encontravam. Não tinham ideais, (aqui entendido como o que existe somente na ideia, um conceito imaginário de alguma ciência, esse saber que se adquire pela leitura, pela instrução. Lembremo-nos de que o trabalhador de que eu falo é desprovido de formação escolar, a maioria é analfabeta, ele discerne e escolhe pelas ideias, a representação de algo concreto), mas se esforçavam por achar novas habilidades no trato das relações humanas, de trabalho e econômicas

DINAMARCO, Patrícia da Silva. Depois da Guerra – O Combate Silencioso. Getúlio Vargas e o Trabalhismo em Memórias de Trabalhadores da Companhia Siderúrgica Nacional. Proj. História, São Paulo, p. 403 - 417, dez. 2005.

## FONTE 11: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

### **Economia e defesa: A aliança Brasil-EUA na Segunda Guerra Mundial**

A posse de Oswaldo Aranha no Ministério das Relações Exteriores em 1939, após um período como embaixador brasileiro em Washington, marcou o início de um novo momento nas relações Brasil-EUA. O governo retornou à política de três taxas de câmbio adotada em 1935-1937, sem sofrer pressões em função disso. Ao contrário, um novo acordo foi fechado para o pagamento da dívida externa, e, em 1940, estabeleceu-se o *"Inter-American Coffee Agreement"*. Em 1942, os Acordos de Washington estenderam as políticas de cotas fixas de aquisição de produtos brasileiros pelos EUA a borracha, cacau, algodão, castanha-do-Pará, minério de ferro, diamantes industriais, mica, quartzo, juta e mamona, dentre outros produtos, muitos dos quais jamais haviam sido exportados anteriormente. Os norte-americanos também disponibilizavam navios para assegurar o transporte dos produtos, num contexto em que esses se encontravam escassos diante das demandas e perdas geradas pelos conflitos navais. Ao mesmo tempo, a dependência da importação de bens manufaturados norte-americanos, aumentava. Mas a retração das importações de países europeus, afetados por bloqueios comerciais ou adotavam restrições às exportações, abria uma janela explorada pelas indústrias brasileiras.

Entretanto, a grande iniciativa estratégica do governo Vargas no contexto da Segunda Guerra Mundial, como é sabido, foi o início da construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda. Embora durante o período de neutralidade o Brasil tenha discutido o projeto com os alemães, as dificuldades para a efetivação dessa parceria eram desde o início esmagadoras, a começar pelo bloqueio britânico do Atlântico, que impediria o transporte de máquinas e equipamentos. Explorando a competição entre alemães e norte-americanos, Vargas esperava inicialmente que os últimos de dispusessem a investir diretamente no empreendimento e assumir a sua gestão. Somente após a frustração dessa perspectiva foi que o governo brasileiro decidiu criar uma empresa estatal para essa finalidade, contando com apoio financeiro e técnico norte-americano. O Brasil obteve ainda empréstimos *"Lend-lease"* de 332 milhões de dólares para equipar as tropas que viriam a lutar na Itália.

FORTES, Alexandre. Os impactos da Segunda Guerra Mundial e a regulação das relações de trabalho no Brasil. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/66177>  
Acesso em: 02 dez. 2021.

## FONTE 12: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

### **"A influência comercial e cultural dos Estados Unidos no Brasil"**

Pode-se dizer que existiram quatro grandes fases nas quais os governos dos Estados Unidos buscaram consolidar sua influência sobre os países latinos, o que envolve o Brasil.

Um primeiro momento compreende o tempo entre 1823-1889, quando há uma tentativa de consolidação deste poder na esfera regional. Este momento é caracterizado pela Doutrina Monroe, com o lema "a América para os americanos". Uma das medidas era a promoção do comércio entre os países americanos, visando consolidar a hegemonia estadunidense na América e afastar o poder europeu do continente.

O segundo momento se estendeu entre 1889-1945, quando as ideias de Theodore Roosevelt predominaram na América. Este, defendia uma intervenção militar dos Estados Unidos na América Latina, visando consolidar o poder estadunidense. A política da época foi denominada como "*Big Stick*" (grande porrete). Em 1933, no entanto, assume o mandato Franklin Delano Roosevelt, o que ficou até 1945 e mudou os rumos das relações estadunidenses com os demais países da América.

Ele implantou a "Política da Boa Vizinhança", deixando de lado o autoritarismo anterior. A nova política teve como base a consolidação do poder estadunidense por meio do fortalecimento da política externa, sobretudo porque os Estados Unidos precisavam mercado consumidor externo, bem como fornecedores de matéria-prima. Além disso, envolvia também a implantação de bases militares estadunidenses nos países americanos.

A terceira fase da consolidação estadunidense na América foi durante o contexto da Guerra Fria, aproximadamente entre 1947 e 1989. O contexto representou a disputa por poder mundial entre os EUA e a União Soviética, numa clara disputa também ideológica entre capitalismo e socialismo. Neste momento, os Estados Unidos apoiaram várias intervenções em países americanos, inclusive no Brasil antes e durante a Ditadura Militar. O período foi marcado pelas tensões políticas, e neste momento a presença estadunidense no Brasil também alcançou em maior grau a produção cultural, sobretudo por meio dos filmes hollywoodianos.

Pela influência dos Estados Unidos, a televisão chega ao Brasil e apresenta aos brasileiros um novo modo de vida, o estilo de vida americano. As relações comerciais brasileiras com os Estados Unidos se intensificam, tornando os EUA um dos principais parceiros comerciais do Brasil, modificando a conduta brasileira que até então era de maior proximidade comercial com a Europa. A partir dos anos de 1970, o dólar se impõe como moeda hegemônica para as trocas comerciais no mundo, afetando desse modo a economia brasileira nas décadas seguintes.

O quarto momento de consolidação do poder estadunidense na América ocorre no período após a Guerra Fria, de 1989 em diante. A dissolução da União Soviética consolidou o poder estadunidense no mundo enquanto potência hegemônica e ampliou a expansão do capitalismo e influenciou a política econômica brasileira dos anos 1990.

POLON, Luana Caroline Kunast.  
POLON, Paulo Henrique Heitor. A Influência Comercial e Cultural dos Estados Unidos no Brasil.  
Disponível em: [encurtador.com.br/fDFW0](http://encurtador.com.br/fDFW0). Acesso em: 09 dez. 2021.

### FONTE 13: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

#### A “americanização” do Brasil

A república iniciara no Brasil um período de mudanças no sentido das relações internacionais. Tanto no plano econômico como no diplomático, o Brasil definiu-se por uma tendência de aproximação aos Estados Unidos. A política americanista de república esteve, no início, a cargo de José Maria da Silva Paranhos, o Barão do Rio Branco, um dos mais importantes diplomatas do Brasil.

Com ele, a política externa ganhou uma formulação que seria seguida até 1930: “marchar com os Estados Unidos sempre que possível”. Na prática, no conjunto das relações brasileiras, essa formulação acabou por se configurar como marchar sempre com os Estados Unidos.

A americanização não era, contudo, um aspecto apenas de diplomacia, nas relações econômicas, nos padrões culturais, no modo de vida, registrou-se uma tendência para uma influência norte-americana, cada vez mais acentuada.

Após a revolução de 1930, na fase anterior à do estabelecimento da ditadura, prevaleceu ainda na diplomacia brasileira, a tendência de se ligar com os Estados Unidos. Em 1935, foi assinado um acordo comercial, no qual se estabelecia a concessão recíproca de tratamento da nação mais favorecida. Isto, para o Brasil significava o estabelecimento de franquias a alguns produtos (café, mate, cacau, borracha) e, para os Estados Unidos, a redução de taxas de 20 a 60% sobre alguns artigos industriais.

Esse tipo de acordo beneficiava, obviamente os Estados Unidos, pois representava, justamente, estímulo à sua indústria, que tendia a ser mais e mais vigorosa.

Durante o Estado Novo, Vargas procurou dirigir, ele próprio, a política externa do país. Sua principal intenção foi a de se aproveitar das divergências político-ideológicas e econômicas, que dividiam o mundo em blocos antagônicos, e tentar obter vantagens no relacionamento com todos eles sem se comprometer com qualquer um deles.

NADAI, Elza. NEVES, Joana. **História do Brasil** - da Colônia a República. São Paulo: Saraiva, 1988, p. 222.

#### **FONTE 14: TEXTO HISTORIOGRÁFICO**

##### **O Americanismo e Publicidade na Era Vargas: A influência *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* nas representações do feminino na publicidade presente nas revistas de variedades**

Naquele contexto, os meios de comunicação transformaram-se em valiosos recursos para a construção e divulgação do nacionalismo getulista e da americanização. As imagens associadas a Getúlio Vargas, como herói, pai dos pobres, construídas pelo “olho” da máquina de propaganda governamental (LACERDA, 1994, p. 243), na sua capacidade de captar e explorar os anseios e interesses do povo (CAPELATO, 1999, p. 178) e manejar os meios de comunicação de massa, buscando obter o consentimento e o apoio populares, contribuíram para a construção do mito político.

O nacionalismo exercido em diferentes áreas tinha no governo o objetivo de formar “um todo orgânico, uma entidade moral, política e econômica, cujos fins se realizariam no Estado” (CAPELATO, 1998, p. 183). E para tal feito se justificavam as ações de unir o que estava desagregado, eliminando formas de organização autônoma em prol de organizações corporativas (HOBSBAWM, 2003, p. 137-138). Padronizando, uniformizando e homogeneizando os costumes, a cultura e a configuração étnica (CAULFIELD, 2000, p. 276-277), desprendendo-se das barreiras territoriais, pretendia-se unir a população dispersa em várias regiões. (SCHWARTZMAN; COSTA; BOMENY, 2001, p. 183).

SALVETTI, Xenia M. **O Americanismo e Publicidade na Era Vargas**: A influência *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* nas representações do feminino na publicidade presente nas revistas de variedades. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434419953\\_ARQUIVO\\_XeniaMSalvettianpuh2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434419953_ARQUIVO_XeniaMSalvettianpuh2015.pdf) Acesso em: 02 dez. 2021.

## Para saber mais

As narrativas presentes nas canções são também parte da cultura histórica e, portanto, devem ser exploradas como fonte histórica. Durante a Guerra Fria, um dos momentos fortes da influência norte-americana na cultura brasileira, as canções serviram de mote para refletir acerca desta temática. A partir delas é possível orientar a investigação a respeito.

## FONTE 15: MÚSICA

### Legião Urbana - Geração Coca Cola

Quando nascemos fomos programados  
A receber o que vocês  
Nos empurraram com os enlatados  
Dos U.S.A., de 9 às 6  
  
Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhas do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser

Vamos fazer nosso dever de casa  
E aí então vocês vão ver  
Suas crianças derrubando reis  
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhas do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser

Vamos fazer nosso dever de casa  
E aí então vocês vão ver  
Suas crianças derrubando reis  
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-cola  
Geração Coca-cola  
Geração Coca-cola  
Geração Coca-cola

Disponível em: <https://www.suasletras.com/letra/Legiao-Urbana/Geracao-Coca-Cola/581>.  
Acesso em: 02 dez. 2021.

## COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E JOVENS, POR MEIO DE NARRATIVAS

A oralidade, a escrita e o uso de imagens devem ser privilegiadas nas atividades propostas. Sendo assim, toda a narrativa do estudante, precisa ser considerada e registrada como referência importante para o professor em seu planejamento e em sua avaliação. Ao se expressar, o estudante demonstra o quanto entendeu sobre o tema tratado e como produziu a sua consciência histórica. As atividades em História, com a análise de fontes históricas, precisam estabelecer relações com a realidade social, com as situações do presente tanto no Brasil como no mundo. O estudante precisa refletir sobre o que estuda e registrar o que aprendeu por meio de narrativas.

## AValiação/METACOGNIÇÃO DO CONHECIMENTO APRENDIDO E SEU SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PARA OS JOVENS

Como já explicitado nos anos anteriores de escolarização, a avaliação será verificada nas produções de narrativas dos estudantes de modo contínuo e em diferentes momentos das aulas. As narrativas são a referência para a avaliação, pois revelam o conhecimento aprendido, as mudanças ou permanências dos conceitos históricos. Sendo assim, especificamente no 9.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender as questões referentes às ditaduras e democracias na Europa: 1.ª Guerra Mundial e 2.ª Guerra Mundial do ponto de vista político.

### Para saber mais

#### a. O uso de revistas no ensino de História.

No link a seguir é possível acessar toda a dissertação do professor Sidney Catelão a respeito do uso da revista Seleções da Readers Digest em sala de aula.

Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar\\_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574569/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20ProfHisto%CC%81ria%20Unespar_Sidney%20Catela%CC%83o.pdf).

Acesso em: 01 nov. 2021.

#### b. A canção em sala de aula.

Em **Canção, ensino de história e aprendizagem Histórica**, o pesquisador Luciano Azambuja fundamenta e compartilha sua experiência com a canção no ensino de História. Disponibilizamos o link que possibilita o acesso ao artigo.

AZAMBUJA, Luciano de. **Canção, ensino e aprendizagem histórica**. Revista História Hoje, v. 6, n.º 11, 2017, p. 31- 56.

#### c. Indicação de leitura

TOTA, Antonio Pedro. **O Imperialismo Sedutor: a Americanização do Brasil na Época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 235.

## Língua Portuguesa

No Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, a Língua Portuguesa orienta a abordagem de diferentes gêneros textuais e classifica alguns gêneros como pertencentes ao campo jornalístico-midiático. Como exemplo, uma revista pode englobar esses diferentes gêneros que para a História são considerados como fontes históricas e como tal exigem uma metodologia própria de análise. Segundo consta no Currículo

Os gêneros textuais estão organizados de acordo com os campos de atuação em que as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) se realizam [...] Além disso, a sistematização do gênero é necessária ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a reflexão sobre a situação comunicativa, a compreensão global do texto, a estrutura composicional e os aspectos linguísticos. (CURITIBA, 2020, p. 263).

Sendo assim, na perspectiva de História inclui-se uma diversidade de gêneros textuais (narrativas), em que os estudantes conseguem ter uma visão mais ampla dos fatos históricos, por meio da diversidade de fontes que utilizam como referência para a investigação do conceito substantivo estudado.

## Geografia

Em Geografia, é possível estabelecer relações com alguns conceitos que tratam da Segunda Guerra Mundial. Cita-se no caderno alguns desses conceitos importantes, tanto para História como Geografia, tais como: a construção dos Estados; a organização e consolidação das nações; a localização espacial, territorialidade e os fatos históricos em diferentes tempos e espaços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno reúne as principais questões relativas à metodologia e prática do ensino de História, abordadas com base na produção historiográfica e nas propostas pedagógicas do Currículo do Ensino Fundamental.

O cuidado com a seleção de fontes aqui propostas e as sugestões de como utilizá-las em sala de aula, pretendem colaborar e ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem. A seleção de fontes e encaminhamentos considerou o ano de escolarização dos estudantes, assim como a ampliação dos conhecimentos históricos a que se pretende dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, neste caderno, ficam sugeridas alternativas ao encaminhamento metodológico para o ensino de História e com objetivo de garantir o direito de aprendizagem de nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: ed. Lexikon, 2011.

AZAMBUJA, Luciano de. **Canção, ensino e aprendizagem histórica**. Revista História Hoje, v. 6, n.º 11, p. 31-56, 2017.

AZAMBUJA, Luciano de. **Narrativas de vida**: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo presente. Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/COPNSED/UNDIME, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 1.º ao 9.º ano. v. 1 – Princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – 1.º ao 9.º ano. v. 3 – Ciências Humanas – História. Curitiba: SME, 2020.

DINAMARCO, Patrícia da Silva. **Depois da Guerra** – O Combate Silencioso. Getúlio Vargas e o Trabalhismo em Memórias de Trabalhadores da Companhia Siderúrgica Nacional. Proj. História, São Paulo, p. 403 - 417, dez. 2005. p. 40.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 51.

LUSTOSA, Isabel. **A Independência e a Bonifácia**. In: D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Coleção Farol do Saber. Travessa Editores, 1995, p. 30.

NADAI, Elza. NEVES, Joana. **História do Brasil** - da Colônia a República. São Paulo: Saraiva, 1988, p. 222.

QUEIRÓZ, Tereza A. P. **O Renascimento**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, Estevão de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

WESTPHALEN, Cecília M.; CARDOSO, Jaime A. **Atlas Histórico do Paraná**. Ed. Chain, 1986.

# FICHA TÉCNICA

## **DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Simone Zampier da Silva

### **Coordenação e revisão crítica**

Luciana Zaidan Pereira

### **Gerência de Currículo**

Luciana Zaidan Pereira

### **Equipe Pedagógica da Gerência de Currículo**

Franciele Sant Ana Loboda

Pamela Zibe Manosso Perussi

Viviane da Cruz Leal Nunes

### **Equipe da Gerência de Currículo**

Alessandra Hendi dos Santos

Ana Carolina Furis

Ana Lúcia Maichak de Gois Santos

Ana Paula Ribeiro

Andréa Borowski Gomes

Angela Cristina Cavichiolo Bussmann

Cristiane Lopuch Nogueira

Déa Maria de Oliveira Aguiar

Debora Glodzinski Dugonski

Dircélia Maria Soares de Oliveira Cassins

Fabiola Berwanger

Franciane Cristina da Silva

Giselia dos Santos de Melo

Greici de Camargo Margarida

Jacqueline Mascarenhas Cercal

Janaína Frantz Boschilia

Juliana da Cruz de Melo

Justina Inês Carbonera Motter Maccarini

Karin Willms



Kátia Giselle Alberto Bastos  
Kelly Cristhine Wisniewski de Almeida Colleti  
Lígia Marcelino Krelling  
Lilian Costa Castex  
Luciana Schuartz Brandt  
Magaly Quintana Pouzo Minatel  
Marcos Roberto dos Santos  
Rosângela Maria Baiardi de Deus  
Santina Célia Bordini  
Tais Grein  
Thiago Luiz Ferreira  
Vanessa Marfut de Assis

### **Elaboração – Equipe de História**

Giselia dos Santos de Melo  
Lilian Costa Castex  
Viviane da Cruz Leal Nunes

### **Revisão de Língua Portuguesa**

Vagner Ferreira de Oliveira  
Pamela Zibe Manosso Perussi

### **SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

Andressa Woellner Duarte Pereira

### **Gerência de Apoio Gráfico**

Kleber Alves Bornatto

### **Projeto gráfico**

Ana Cláudia Andrade de Proença

### **Diagramação**

Ana Cláudia Andrade de Proença

### **Revisores**

Anderson Evaristo  
Mônica Fontinhas  
Rita Fonseca  
Rosana Wippel







**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional