UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

NÁDIA LUANA NOBRE DE CRISTO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES E DA LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA 9ª ETAPA DA EJA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

MANAUS-AM
2026

NÁDIA LUANA NOBRE DE CRISTO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES E DA LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA 9ª ETAPA DA EJA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Profa. Dr. Fabrício Valentin

MANAUS-AM
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C933a Cristo, Nádia Luana Nobre de

Análise das Atividades e da Linguagem nos Livros Didáticos de História e Geografia da 9ª Etapa da EJA: Um Olhar para a Educação Emancipadora / Nádia Luana Nobre de Cristo. - 2026.

389 f. : il., p&b. ; 31 cm.

Orientador(a): Fabrício Valentim da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Livro Didático. 3. Pensamento Crítico. 4. Análise de Conteúdo.. 5. Educação Emancipadora. I. Silva, Fabrício Valentim da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

---

NÁDIA LUANA NOBRE DE CRISTO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES E DA LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA 9ª ETAPA DA EJA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Profa. Dr. Fabrício Valentin

Linha 02: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazonia

Área de concentração: Educação

Data de aprovação: 23 / 02 / 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva
Presidente / Orientador (PPGE/UFAM)

Profª. Drª. Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Membro Suplente Interno (PPGE/UFAM)

Profª. Drª. Viviane Raposo Pimenta
Membro Suplente Externo (Posletras/UFOP)

MANAUS-AM
2026

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa tão significativa de minha trajetória acadêmica e pessoal, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a realização deste mestrado.

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva, pela orientação comprometida, pelos ensinamentos compartilhados, pelo diálogo crítico constante e pelo apoio seguro ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa, fundamentais para minha formação acadêmica e intelectual.

Registro também minha sincera gratidão às professoras Prof.ª Dr.ª Pérsida da Silva Ribeiro Miki e Prof.ª Dr.ª Viviane Raposo Pimenta, pelas valiosas contribuições acadêmicas, pelas sugestões criteriosas e pelo incentivo que enriqueceram significativamente este trabalho.

À minha mãe, Maria do Rosário, fonte permanente de amor, cuidado e força, minha eterna gratidão. Aos meus irmãos, Alessandro Lúcio Melo, Luiz Carlos Cristo de Melo e Marcela Nobre de Cristo, pelo apoio e presença em momentos importantes desta caminhada.

Aos meus filhos, Júlia Nobre de Cristo Belchior e Noah Nobre de Cristo Belchior, razão maior da minha perseverança e motivação diária, dedico esta conquista com todo meu amor. Ao meu companheiro de vida, Adilson Rodrigues de Magalhães, expresso meu reconhecimento pelo apoio incondicional, pela compreensão e por caminhar ao meu lado em todos os momentos desta jornada.

Agradeço, ainda, às amizades construídas ao longo do percurso acadêmico, especialmente Maria Clyrsla e Suanny Alves, pela partilha de experiências, apoio mútuo e companheirismo, que tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste mestrado. Esta conquista é resultado coletivo de incentivo, parceria, dedicação e confiança compartilhada ao longo do caminho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar em que medida a linguagem e as atividades propostas nos livros didáticos de História e Geografia da 9ª etapa da EJA, da coleção Novo Futuro, favorecem ou limitam a construção de uma educação emancipadora. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando sujeitos, contextos socioculturais e interpretações múltiplas. Sua finalidade é exploratória, por investigar um campo ainda pouco estudado no contexto da EJA; explicativa, ao analisar como práticas discursivas presentes nos livros didáticos podem favorecer ou limitar processos emancipatórios; e metodológica, ao adaptar e aplicar um modelo sistematizado de análise de conteúdo conforme Valentim da Silva (2019). Os resultados da pesquisa foram analisados a partir de três eixos complementares: a análise cognitiva dos exercícios, baseada na Taxonomia de Bloom revisada por Anderson et al. (2001), que permitiu identificar os níveis de complexidade cognitiva mobilizados nas atividades lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar; a identificação das categorias emancipadoras, contemplando identidade, empoderamento e pensamento crítico, fundamentada em autores que discutem educação emancipadora e formação cidadã crítica; e a identificação dos perfis de cidadania, conforme Westheimer e Kahne (2004), possibilitando reconhecer a presença dos modelos de cidadão pessoalmente responsável, participativo e orientado para a justiça social nas atividades dos livros didáticos analisados. Conclui-se que o livro didático analisado apresenta alinhamento parcial, porém significativo, com as diretrizes pedagógicas destinadas à EJA, ao promover pensamento crítico, participação social e desenvolvimento cognitivo complexo. Entretanto, persistem desafios relacionados à invisibilização de saberes locais e à permanência de referências curriculares marcadas por epistemologias hegemônicas, o que indica a necessidade de aprofundamento de perspectivas interculturais e decoloniais. Assim, embora o material avance na direção de uma educação problematizadora, seu potencial emancipador depende do fortalecimento da dimensão identitária e da valorização das múltiplas experiências históricas e territoriais dos educandos, de modo a consolidar uma formação cidadã crítica, participativa e socialmente transformadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Emancipadora; Livro Didático; Pensamento Crítico; Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze to what extent the language and activities proposed in the History and Geography textbooks of the 9th stage of Youth and Adult Education (EJA), from the Novo Futuro collection, contribute to or limit the construction of an emancipatory education. The research is characterized as qualitative, as it seeks to understand educational phenomena in their complexity, considering subjects, sociocultural contexts, and multiple interpretations. Its purpose is exploratory, by investigating a still underexplored field within the EJA context; explanatory, by examining how discursive practices present in textbooks may foster or restrict emancipatory processes; and methodological, by adapting and applying a systematized content analysis model based on Valentim da Silva (2019). The research results were analyzed through three complementary analytical axes: the cognitive analysis of exercises, grounded in the Revised Bloom's Taxonomy (Anderson et al., 2001), which enabled the identification of cognitive complexity levels required by the activities — remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating; the identification of emancipatory categories, including identity, empowerment, and critical thinking, supported by theoretical frameworks on emancipatory education and critical citizenship formation; and the identification of citizenship profiles, according to Westheimer and Kahne (2004), allowing the recognition of personally responsible, participatory, and justice-oriented citizenship models within the analyzed textbooks. The findings indicate that the analyzed textbook presents partial yet significant alignment with pedagogical guidelines for Youth and Adult Education by promoting critical thinking, social participation, and higher-order cognitive development. However, challenges remain related to the invisibilization of local knowledge and the persistence of curriculum references marked by hegemonic epistemologies, highlighting the need to strengthen intercultural and decolonial perspectives. Although the material advances toward a problem-posing educational approach, its emancipatory potential depends on reinforcing identity dimensions and valuing learners' diverse historical and territorial experiences in order to consolidate critical, participatory, and socially transformative citizenship education.

Keywords: Youth and Adult Education; Emancipatory Education; Textbook Analysis; Critical Thinking; Content Analysis.

Lista de Figuras

Figura 1: Taxa de Alfabetização e de Analfabetismo 21
Figura 2: Quadro de Estrutura do Processo Cognitivo - taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al. (2001).....68
Figura 3: Quadro de Codificação da Alfabetização Emancipadora e Exemplo de Indicadores e Citações 69
Figura 4: Quadro de Codificação de Westheimer e Kahne (2004) e Exemplos de Citações..69
Figura 5: Sumários do Livro.....72
Figura 6: Selos de identificação usados nas amostras da pesquisa.....73
Figura 7: Atividade 1 de Geografia 76
Figura 8: Atividade 2 de Geografia 77
Figura 9: Atividade 3 de Geografia 78
Figura 10: Atividade 4 de Geografia 79
Figura 11: Atividade 5 de Geografia.....79
Figura 12: Atividade 6 de Geografia.....80
Figura 13: Atividade 7 de Geografia 81
Figura 14: Atividade 8 de Geografia 82
Figura 15: Atividade 9 de Geografia.....82
Figura 16: Atividade 8 de Geografia 83
Figura 17: Atividade 11 de Geografia 84
Figura 18: Atividade 12 de Geografia.....84
Figura 19: Atividade 13 de Geografia 85
Figura 20: Atividade 14 de Geografia 86
Figura 21: Atividade 15 de Geografia 86
Figura 22: Atividade 16 de Geografia 87
Figura 23: Atividade 17 de Geografia.....88
Figura 24: Atividade 18 de Geografia 88
Figura 25: Atividade 19 de Geografia 89
Figura 26: Processo cognitivo do conhecimento.....90
Figura 27: Dimensões do Conhecimento.....93
Figura 28: Atividade 19 de Geografia 98
Figura 29: Atividade 1 de História 99
Figura 30: Atividade 2 de História 100

Figura 31: Atividade 3 de História 101
Figura 32: Atividade 4 de História.....102
Figura 33: Atividade 5 de História.....103
Figura 34: Atividade 6 de História.....104
Figura 35: Atividade7 de História 104
Figura 36: Atividade 8 de História 106
Figura 37: Atividade 9 de História 107
Figura 38: Atividade 10 de História.....108
Figura 39: Atividade 11 de História.....108
Figura 40: Atividade 12 de História.....109
Figura 41: Atividade 13 de História 110
Figura 42: Atividade 14 de História 111
Figura 43: Atividade 15 de História 111
Figura 44: Atividade 16 de História.....112
Figura 45: Atividade 17 de História 113
Figura 46: Atividade 18 de História.....114
Figura 47: Atividade 19 de História 114
Figura 48: Atividade 20 de História 115
Figura 49: Atividade 21 de História 116
Figura 50: Atividade 22 de História.....116
Figura 51: Atividade 23 de História 117
Figura 52: Atividade 24 de História.....118
Figura 53: Atividade 25 de História 119
Figura 54: Atividade 26 de História 120
Figura 55: Atividade 27 de História.....120
Figura 56: Atividade 27 de História 121
Figura 57: Atividade 29 de História 122
Figura 58: Atividade 30 de História 123
Figura 59: Atividade 31 de História 124
Figura 60: Atividade 32 de História.....124
Figura 61: Atividade 33 de História 125
Figura 62: Atividade 34 de História 126
Figura 63: Atividade 35 de História 127
Figura 64: Atividade 36 de História 127

Figura 65: Atividade 37 de História 128
Figura 66: Atividade 38 de História 129
Figura 67: Atividade 39 de História 130
Figura 68: Atividade 40 de História 131
Figura 69: Atividade 41 de História 132
Figura 70: Atividade 42 de História 132
Figura 71: Atividade 43 de História 133
Figura 72: Processo Cognitivo das Atividades de História 135
Figura 73: Dimensões do Conhecimento das Atividades de História 138
Figura 74: Níveis Cognitivos das Atividades de História.....141
Figura 75: Categorias da alfabetização de Geografia.....142
Figura 76: Categorias da alfabetização de Geografia.....146
Figura 77: Cidadãos identificados - Geografia.....150
Figura 78: Cidadãos identificados - História.....154

Lista de Tabelas

Tabela 1: Desafios e Possibilidades Identificadas 38
Tabela 2: Livros didáticos na EJA: entre reprodução e ruptura 49
Tabela 3: Práticas e Objetivos Identificados 62
Tabela 4: Livro de amostragem.....72
Tabela 5: Processo cognitivo e as dimensões de conhecimento - Geografia 89
Tabela 6: Nível Cognitivo - Geografia.....97
Tabela 7: Processo cognitivo e as dimensões de conhecimento - História 134
Tabela 8: Nível cognitivo - História.....140
Tabela 9: Categoria e indicadores - Geografia 142
Tabela 10: Categoria e indicadores - História.....146
Tabela 11: Análise de Tipos de Cidadania nas Atividades de Geografia 152
Tabela 12: Detalhamento por tipo de cidadão - Geografia 153

Lista de Siglas e Abreviaturas

BNCC	**Base Nacional Comum Curricular**
CAPES	**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**
CF	**Constituição Federal**
EJA	**Educação de Jovens e Adultos**
IBGE	**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**
LDB	**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
LD	**Livro Didático**
MEC	**Ministério da Educação**
PNE	**Plano Nacional de Educação**
PNLD	**Programa Nacional do Livro e do Material Didático**
PNLD-EJA	**Programa Nacional do Livro Didático voltado à Educação de Jovens e Adultos**
PPGE	**Programa de Pós-Graduação em Educação**
UFAM	**Universidade Federal do Amazonas**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) 18

1.2 Os sujeitos da EJA e a Educação ao Longo da Vida 23

1.3 Educação Emancipadora 25

1.4 O Livro Didático na EJA, a BNCC e o PNLD 27

1.5 Concepção de Língua/Linguagem adotada na pesquisa 29

1.6 Linguagem e Atividades Didáticas na EJA 31

1.7 Educação em História e Geografia na EJA 32

1.8 Perspectiva Decolonial na EJA e os Livros Didáticos 34

1.9 Desafios e Possibilidades para uma Educação Emancipadora na EJA 37

1.10 Taxonomia de Bloom e suas Fronteiras na Análise dos Materiais 40

CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESCOLONIZANDO SABERES NOS LIVROS DIDÁTICOS 42

2.1 A Pedagogia Decolonial como Crítica à Colonialidade do Saber 42

2.2 A EJA como Espaço de Resistência e Reexistência 44

2.3 Livros Didáticos da EJA: entre a reprodução e a ruptura 47

2.4 Saberes Invisibilizados e as Ausências Presentes 50

2.5 A Interculturalidade como Caminho de Superação 53

2.6 O Papel do Professor como Intelectual Decolonial 55

2.7 Políticas Públicas e Decolonialidade na Educação 58

2.8 Práticas Pedagógicas Decoloniais em História e Geografia 60

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICOS - ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS 64

LIVROS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA 9ª ETAPA DO ENSINO MÉDIO 64

3.1 Natureza da Pesquisa 64

3.2 Caracterização do *Corpus* 65

3.3 Delineamento Metodológico 65
3.4 Procedimentos Analíticos 66
3.5 Sistematização dos Dados 68
3.6 Limitações Metodológicas 70
3.7 Considerações Finais do Percurso 70
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 72
4.1 O Livros Didático da Coleção Novo Futuro 72
4.2 Análise do Quadro 1 Geografia: Estrutura do processo cognitivo e exemplos de exercícios com texto na Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al.* (2001) 75
4.3 Análise do Quadro 1 História: Estrutura do processo cognitivo e exemplos de exercícios com texto na Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al. (2001) 99
4.4 Análise do Quadro 2 de Geografia e História: Categorias de codificação da alfabetização emancipadora e exemplo de indicadores e citações dos livros didáticos 141
4.5 Análise do Quadro 3 de Geografia e História: Categorias de codificação da alfabetização emancipadora e exemplo de indicadores e citações dos livros didáticos 149
CONCLUSÃO 159
REFERÊNCIAS 162
APENDICE 1 - QUADRO 1 GEOGRAFIA: ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO E EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS COM TEXTO NA TAXONOMIA DE BLOOM, REVISADA POR ANDERSON ET AL. (2001) 174
APENDICE 2 - QUADRO 1 HISTÓRIA: ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO E EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS COM TEXTO NA TAXONOMIA DE BLOOM, REVISADA POR ANDERSON ET AL. (2001) 181
APENDICE 3 - QUADRO 2 DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA: CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO 193
EMANCIPADORA E EXEMPLO DE INDICADORES E CITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS 193
ANEXO 1 – LIVRO DE CORNELSEN (2020) 299

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial da educação básica no Brasil, destinada a atender sujeitos que, por múltiplos fatores sejam eles sociais, econômicos, culturais, os que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização na idade considerada regular. A EJA vai além de uma proposta de reparação escolar; representa também um espaço de inclusão social, de fortalecimento da cidadania e de ressignificação das trajetórias de vida de pessoas historicamente excluídas do processo educacional. Diversos estudiosos da área, como Feitosa (2012) e Nascimento (2022), têm destacado que a EJA deve ser pensada em diálogo com a realidade dos educandos, reconhecendo seus saberes prévios e promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Partindo da pedagogia crítica de Freire (1987), esta pesquisa se ancora no pressuposto de que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade. Nesse sentido, a linguagem e as atividades propostas nos livros didáticos de História e Geografia podem ser instrumentos que estimulam a consciência crítica, o diálogo e a problematização da realidade social dos educandos. Contudo, também podem atuar como mecanismos de reprodução de desigualdades, caso privilegiem uma visão bancária do ensino, desvinculada do contexto sociocultural dos estudantes da EJA. É justamente nesse ponto que emerge a relevância desta investigação.

Apesar de a produção acadêmica em torno da EJA ter crescido nas últimas décadas, observa-se ainda uma lacuna nos estudos que se debruçam especificamente sobre os livros didáticos destinados à 9ª etapa dessa modalidade. Essa lacuna manifesta-se, sobretudo, na escassez de pesquisas que analisem de forma sistemática e aprofundada a linguagem e as atividades pedagógicas desses materiais à luz de uma perspectiva emancipadora e decolonial, considerando também as especificidades do público atendido, marcado, nos últimos anos, pelo processo de juvenilização da EJA.

Os trabalhos existentes, em geral, analisam a modalidade de forma ampla ou tecem críticas à fragmentação curricular; contudo, ainda são raras as pesquisas que examinam detalhadamente a linguagem e as atividades propostas nos materiais didáticos sob a ótica emancipadora, especialmente levando em conta as transformações no perfil dos estudantes. Nesse contexto, este estudo pretende contribuir para o preenchimento dessa lacuna, promovendo uma reflexão sobre a qualidade, a adequação pedagógica da linguagem e a

pertinência dos recursos didáticos disponibilizados por esses livros, à luz das demandas formativas de um público cada vez mais heterogêneo e juvenil.

Diante disso, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a linguagem e as atividades propostas nos livros didáticos de História e Geografia da 9ª etapa da EJA favorecem ou limitam a construção de uma educação emancipadora, entendida como promotora da consciência crítica, do diálogo e da participação ativa dos sujeitos?

A justificativa para este trabalho reside, portanto, em duas dimensões principais. A primeira é de ordem social: compreender se os livros didáticos contribuem para a efetiva inclusão e emancipação dos jovens e adultos que retornam à escola, considerando que esse público possui experiências, expectativas e desafios distintos daqueles dos estudantes do ensino regular. A segunda é de ordem científica: ampliar o debate acadêmico sobre a produção e a utilização de livros didáticos na EJA, oferecendo subsídios para futuras políticas públicas e práticas pedagógicas. Essa reflexão se torna ainda mais urgente se considerarmos que, conforme argumenta Tolentino Filho (2025), a educação de jovens e adultos não pode se limitar a reproduzir conteúdo escolares, mas deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente em sua realidade.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa adota como abordagem uma análise sistemática de livros didáticos de História e Geografia da 9ª etapa da EJA, utilizados em uma escola da rede estadual do município de Itacoatiara. A opção por esse procedimento metodológico visa garantir rigor e objetividade na análise, permitindo identificar padrões e tendências de forma criteriosa.

A escolha dos livros didáticos de História e Geografia justifica-se por serem componentes curriculares centrais para a formação crítica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, especialmente na 9ª etapa, etapa em que se intensificam reflexões sobre sociedade, espaço, tempo histórico e relações de poder. Essas disciplinas possibilitam a análise das desigualdades sociais, das transformações históricas e das dinâmicas territoriais que atravessam o cotidiano dos educandos da EJA, favorecendo a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica.

Soma-se a isso o fato de que tais componentes fazem parte do cotidiano pedagógico em que a autora ministra aulas, o que possibilita maior proximidade com o contexto escolar, com os sujeitos envolvidos e com o uso efetivo desses materiais em sala de aula. Essa inserção contribui para uma análise mais situada e consistente, permitindo observar de que modo as narrativas, linguagens e atividades presentes nos livros podem favorecer, e em

certas ocasiões limitar a construção de uma educação emancipadora, dialógica e contextualizada às experiências socioculturais dos educandos da EJA.

O processo de seleção do material seguiu critérios previamente definidos, contemplando: (i) livros efetivamente em uso na etapa e contexto delimitados; (ii) pertinência dos conteúdos às diretrizes da EJA; e (iii) adequação ao público-alvo. A análise será orientada por categorias freirianas, como diálogo, problematização e criticidade, e se articulará com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2008), possibilitando examinar tanto a linguagem quanto a natureza das atividades propostas.

O objetivo geral deste estudo é analisar se as atividades e a linguagem presentes no livro didático da 9ª etapa da EJA favorecem uma educação emancipadora, capaz de estimular a reflexão crítica e a participação ativa dos educandos. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar as características da linguagem utilizada nos livros didáticos, verificando em que medida favorece o diálogo, a compreensão crítica e a aproximação com o universo sociocultural dos educandos da EJA; (ii) avaliar a natureza das atividades propostas, examinando se privilegiam práticas de memorização e reprodução de conteúdo, associadas à educação bancária, ou se promovem a problematização, a reflexão e o desenvolvimento da criticidade, conforme a perspectiva freiriana; e (iii) verificar o grau de contextualização dos conteúdos, analisando se estes se articulam à realidade social, cultural e histórica dos estudantes, contribuindo para processos de aprendizagem significativos e para a construção de uma educação emancipadora.

A estrutura da dissertação organiza-se em quatro capítulos. Após esta introdução, o Capítulo 1 discute a EJA em uma perspectiva histórica e social, destacando sua relação com a educação ao longo da vida, a formação emancipadora e o papel dos livros O Capítulo 2 apresenta a perspectiva decolonial aplicada à EJA, e a reflexão sobre a necessidade de descolonização curricular de livros e matérias didáticos. O Capítulo 3 expõe a análise sistemática dos livros de História e Geografia da 9ª etapa, explorando e explicando a linguagem, as atividades e a contextualização dos conteúdos. Por fim, o Capítulo 4 apresenta as considerações finais, sintetizando os resultados obtidos, destacando as limitações do estudo e apontando caminhos possíveis para pesquisas futuras e para o aprimoramento dos materiais didáticos da EJA.

CAPÍTULO 01 – UM OLHAR SOBRE A EJA, A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, EMANCIPADORA E OS LIVROS DIDÁTICOS.

O presente capítulo busca apresentar os fundamentos teóricos e contextuais que embasam esta pesquisa, situando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica e destacando seus sujeitos, suas especificidades e seus desafios. Para tanto, inicia-se com uma retomada histórica e normativa da EJA no Brasil, discutindo como essa modalidade se consolidou como direito educacional e prática social. Em seguida, aborda-se o perfil dos estudantes e a concepção da educação ao longo da vida, ressaltando a necessidade de práticas que dialoguem com suas trajetórias, experiências e expectativas.

A discussão avança para o conceito de educação emancipadora, ancorada na pedagogia crítica de Paulo Freire, e para o papel do livro didático na EJA, considerando sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além disso, analisa-se a linguagem e as atividades didáticas presentes nos materiais destinados a esse público, com ênfase na capacidade de estimular a reflexão crítica e a problematização da realidade. Por fim, são examinadas as especificidades do ensino de História e Geografia na EJA, articulando-as à perspectiva decolonial e aos desafios e possibilidades que se apresentam para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo Oliveira *et al.* (2023) constitui uma modalidade da educação básica destinada a pessoas que, por diferentes razões, não ingressaram ou não finalizaram seus estudos no período escolar considerado adequado Oliveira *et al.* (2023) explicam que:

> Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades educacionais em diversos contextos ao redor do mundo. Diferentemente do ensino regular, a EJA é direcionada a indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada, seja por motivos socioeconômicos, culturais, pessoais ou outros. Esses alunos adultos muitas vezes enfrentam barreiras significativas para acessar a educação formal, e é nesse contexto que a EJA surge como uma importante ferramenta de empoderamento e transformação (Oliveira *et al*, 2023, p.2).

Oliveira *et al*. (2023) evidenciam a relevância da EJA como espaço que possibilita não apenas a retomada da escolarização, mas também a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos que dela participam. Ao se configurar como alternativa educativa, essa modalidade reconhece os saberes prévios, as experiências acumuladas e os desafios enfrentados pelos educandos, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

Segundo Rezende e Santos (2021), além disso, contribui para o fortalecimento da cidadania e para a construção de oportunidades educacionais, relacionadas ao acesso e à permanência na escola, ao desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio crítico e à conclusão da educação básica. Há também oportunidades profissionais, uma vez que a certificação e a ampliação de conhecimentos favorecem melhores condições de inserção, permanência ou progressão no mercado de trabalho.

No campo social e político, a EJA cria oportunidades de fortalecimento da cidadania, ao possibilitar maior compreensão de direitos, deveres e participação em espaços coletivos e comunitários. Além disso, surgem oportunidades pessoais e subjetivas, ligadas ao resgate da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento social. Assim, a EJA amplia horizontes e contribui para a construção de trajetórias de vida mais dignas, críticas e emancipadas.

Para Sueli Cabral, Loeblein e Santos (2025), essas oportunidades podem impactar sobre diferentes esferas da vida dos educandos. Em primeiro lugar, impacta o processo de escolarização, ao possibilitar a retomada dos estudos, a superação de defasagens educacionais e o desenvolvimento de competências cognitivas e críticas. Também impacta as condições de inserção social e profissional, ampliando as chances de acesso ao trabalho, de melhoria da renda e de participação mais qualificada no mundo do trabalho. No âmbito social e político, a EJA impacta o exercício da cidadania, ao fortalecer a consciência de direitos, a participação social e o posicionamento crítico diante das desigualdades. Além disso, há impacto na dimensão subjetiva e identitária, promovendo o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos. Oliveira *et al.* (2023) expõem também o princípio da EJA, sendo:

> Um dos principais princípios da EJA é reconhecer e valorizar as experiências de vida e o conhecimento prévio dos alunos adultos. Isso significa que os programas de EJA são projetados para serem flexíveis e adaptáveis, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais. Além disso, a EJA geralmente oferece uma abordagem mais prática e contextualizada da educação, relacionando os conteúdos curriculares com as experiências e realidades dos alunos adultos (Oliveira *et al*, 2023, p. 2).

Outro ponto relevante apontado por Oliveira *et al.(*2023) da EJA refere-se à valorização da educação como um processo permanente. Nessa perspectiva, aprender não se restringe a um momento específico da vida, mas se configura como um caminho contínuo de crescimento pessoal e de qualificação profissional. Segundo Brasil (1988) o art. 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Dessa forma, os programas da modalidade costumam contemplar ações voltadas à capacitação para o trabalho, à gestão financeira, ao cuidado com a saúde, entre outras competências essenciais tanto para o cotidiano quanto para a inserção no mercado de trabalho.

Sua origem é explicada por Paz e Ribeiro (2014), onde remontam a iniciativas voltadas à superação do analfabetismo, associadas ao projeto de modernização do país no início do século XX. Entretanto, foi apenas a partir da década de 1940 que ações mais organizadas começaram a ser implementadas, como as campanhas de alfabetização de adultos promovidas pelo governo federal. Nesse período, a alfabetização era entendida primordialmente como ferramenta para inserção no mercado de trabalho e para o exercício de uma cidadania ainda restrita.

O movimento de maior visibilidade é abordado por Souza Filho (2021) que relata que emergiu na década de 1960 com a pedagogia crítica de Freire (1969), cujas experiências de alfabetização em Angicos (RN) propunham uma educação vinculada à realidade dos educandos, favorecendo a leitura de mundo antes da leitura da palavra. Esse processo inovador sofreu forte repressão com o golpe militar de 1964, sendo substituído por políticas de caráter compensatório e tecnicista, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ainda que tenha alcançado números expressivos de matrículas, o MOBRAL foi criticado por sua baixa efetividade e pela ausência de perspectiva emancipatória.

A redemocratização e a Constituição Federal de 1988 representaram marcos importantes para a EJA ao reconhecerem a educação como direito social de todos e dever do Estado. Nesse interim, Oliveira e Pacheco (2024) dão ênfase a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) que consolidou a EJA como modalidade da educação básica, garantindo o acesso a níveis equivalentes ao ensino fundamental e médio. Posteriormente, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reforçaram sua importância como política inclusiva, destinada a reparar desigualdades históricas.

Segundo Rezende e Santos (2021) no início do século XXI, a criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a ampliação da oferta de cursos presenciais e a distância reafirmaram a preocupação em expandir o acesso à escolarização tardia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também trouxe implicações para a EJA, ao estabelecer aprendizagens essenciais que deveriam ser contempladas, ainda que adequadas às especificidades do público atendido. No entanto, pesquisadores apontam que a aplicação da BNCC na EJA ainda

enfrenta limitações, sobretudo no que se refere à contextualização de conteúdos e metodologias.

Apesar dos avanços normativos, a EJA enfrenta desafios persistentes. Entre eles destacam-se a evasão escolar, a juvenilização da modalidade e a ausência de políticas públicas consistentes de valorização docente e de oferta de materiais adequados. Souza Filho (2021) destaca que a crescente presença de adolescentes e jovens na EJA modifica a dinâmica das turmas, exigindo adaptações curriculares e didáticas. Essa realidade tensiona a concepção inicial da modalidade, tradicionalmente voltada para adultos trabalhadores, e coloca em pauta o debate sobre identidade e objetivos da EJA.

Outro ponto central é a necessidade de alinhar a legislação ao caráter emancipador da educação. Embora os marcos normativos garantam o direito à escolarização, a efetividade desse direito depende da implementação de práticas pedagógicas que superem o caráter meramente compensatório. Paz e Ribeiro (2024), em revisão sistemática, reforçam que a maioria das produções recentes sobre EJA enfatiza a urgência de metodologias participativas e dialógicas, capazes de valorizar a experiência de vida dos educandos e de transformar a sala de aula em espaço de construção coletiva de saberes.

A Figura 1 ilustra os dados mais recentes de pesquisas realizadas pelo senso e analisam como está o índice de analfabetismo no Brasil.

Figura 1: Taxa de Alfabetização e de Analfabetismo das Pessoas com 15 anos ou mais (1940 - 2022)



Fonte: Adaptado de IBGE (2024).

A Figura 1 ilustra o gráfico onde a queda na taxa de analfabetismo ocorreu em todas as faixas etárias. Em 2022, o grupo mais jovem de 15 a 19 anos atingiu a menor taxa de analfabetismo (1,5%) e o grupo de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa de analfabetismo (20,3%), mas teve a maior queda em três décadas, passando de 38,0% em 2000, para 29,4% em 2010 e 20,3% em 2022, uma redução de 17,7 %. desde 2000 (queda de 46,7%).

Segundo o instituto IBGE (2024) esse cenário está relacionado, sobretudo, ao processo de ampliação do sistema educacional brasileiro, que promoveu a universalização do acesso ao ensino fundamental a partir do início da década de 1990, bem como às mudanças decorrentes da transição demográfica, marcada pela substituição gradual de gerações mais antigas, com menor escolarização, por grupos mais jovens que tiveram maiores oportunidades educacionais. A elevada incidência de analfabetismo entre a população idosa evidencia a histórica desigualdade educacional do país, resultante do investimento tardio em políticas públicas de educação, tanto no que se refere à escolarização infantil quanto à oferta de programas de alfabetização destinados a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade considerada adequada.

Esse contexto revela que, embora tenham ocorrido progressos significativos nas últimas décadas, permanece um legado histórico de desigualdades que afeta de modo mais intenso a população idosa, sobretudo em territórios marcados por maior vulnerabilidade social e econômica. A falta de políticas públicas estáveis e permanentes de alfabetização ao longo dos anos contribuiu para o aprofundamento dessas disparidades, mantendo processos de exclusão social e restringindo o exercício pleno da cidadania de parcela expressiva da sociedade.

Diante disso, a expansão e o fortalecimento de iniciativas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos mostram-se essenciais, tanto para a diminuição dos índices de analfabetismo quanto para o fomento da justiça social e da inclusão. , compreender a trajetória da EJA no Brasil e seus marcos legais é essencial para analisar sua situação atual e seus desafios. Segundo Brasil (1988) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assegurada como direito fundamental no ordenamento jurídico brasileiro, tendo como principal marco legal a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Conforme estabelecem os artigos 205 e 208, a educação constitui um direito de todos e dever do Estado, sendo garantida a oferta da educação básica obrigatória e gratuita também àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Esse princípio é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a EJA como modalidade da educação básica e orienta sua organização de acordo com as especificidades de seus sujeitos (Brasil, 1996).

Além disso, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e o Plano Nacional de Educação reforçam o compromisso do Estado com a ampliação do acesso, a permanência e a qualidade dessa modalidade, consolidando a EJA como política

pública voltada à inclusão social, à reparação de desigualdades históricas e à efetivação do direito à educação ao longo da vida (Brasil, 1996).

1.2 Os sujeitos da EJA e a Educação ao Longo da Vida

Este tópico tem como objetivo discutir quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas trajetórias de vida e as especificidades que os constituem como protagonistas de uma modalidade educacional marcada por múltiplas identidades, experiências e desafios. Além disso, será abordada a concepção de educação ao longo da vida como uma perspectiva emancipatória, inclusiva e essencial para compreender a EJA para além de seu caráter compensatório.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui raízes históricas ligadas à luta por direitos e à exclusão social. Desde as primeiras campanhas de alfabetização até as diretrizes mais recentes, a EJA reflete as contradições do sistema educacional brasileiro e o lugar marginal que a educação dos "não tradicionais" ainda ocupa. De acordo com Nascimento (2024), a modalidade tem buscado contemplar sujeitos historicamente privados do direito à educação em razão de desigualdade social, trabalho precoce, racismo, sexismo e ruralidade. Nesse sentido, o autor destaca que:

> No Brasil a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 a todos os brasileiros, inclusive a aqueles que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, durante muito tempo não foram oportunizados acesso e permanência a jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade adequada, devido a fatores de cunho social, econômico e político (Nascimento, 2024, p. 106).

O perfil dos educandos da EJA no Brasil caracteriza-se por sua pluralidade identitária. Sueli Cabral, Loeblein e Santos (2025), em estudo realizado no Vale do Sinos (RS), confirmam que os sujeitos pertencem a faixas etárias, etnias, gêneros e contextos diversos, o que exige cuidado com abordagens homogêneas. Já Bastos (2024) complementa afirmando que esses estudantes são, em sua maioria, oriundos de periferias e zonas rurais, e trazem repertórios culturais e experiências de trabalho que desafiam a padronização curricular. Entre esses sujeitos, encontram-se:

- Jovens em busca de certificação e inserção no mercado de trabalho;
- Adultos trabalhadores em busca de ascensão profissional;
- Idosos que veem na educação um caminho de valorização pessoal e resgate da dignidade;
- Mulheres que abandonaram a escola devido à maternidade ou às responsabilidades domésticas;

- Populações vulnerabilizadas, como indígenas, quilombolas, migrantes e pessoas privadas de liberdade.

Essa pluralidade confirma que os educandos da EJA não constituem um grupo homogêneo, mas representam múltiplas identidades sociais, econômicas e culturais. Como enfatizam Oliveira e Dourado (2023), reconhecer esses sujeitos significa também valorizar os saberes prévios que trazem consigo, construídos fora da escola, mas que dialogam com o conhecimento formal.

Esses sujeitos trazem consigo múltiplas identidades, como: gênero, raça, territorialidade, geração. Isso impacta diretamente as práticas educativas. Nesse sentido, Lima e Silva (2025) concluíram que essa diversidade deve ser refletida nas estratégias pedagógicas, rompendo com abordagens que invisibilizam diferenças e reproduzem desigualdades

Uma prática pedagógica emancipadora deve partir dos saberes que os educandos já possuem. O estudo de Lima e Silva (2025) destacam que reconhecer o que o estudante já sabe torna a aprendizagem mais significativa e respeitosa, conectando a experiência cotidiana com o currículo formal. Isso dialoga com a proposta freiriana de problematização, na qual o conhecimento não nasce na escola, mas na vida, transformando-a em ponto de partida do ensino. Contudo, para que esse reconhecimento se efetive no contexto da EJA, é preciso considerar também as condições concretas vivenciadas pelos estudantes em seu retorno à escola.

O retorno à escola representa tanto oportunidades quanto obstáculos. Silva e Alencar (2021) analisam que os desafios incluem o acúmulo de funções profissionais e familiares, a defasagem em relação ao ensino regular e a falta de políticas públicas adequadas que assegurem permanência e aprendizagem. Entretanto, esses sujeitos também projetam expectativas significativas em relação à escola, tais como, melhorar a empregabilidade, conquistar reconhecimento social e reconstruir sua autoestima.

Dourado (2023) reforça que os alunos da EJA não buscam apenas certificação, mas também pertencimento, acolhimento e valorização de suas trajetórias. Ou seja, a escola passa a ser compreendida como espaço de reconstrução identitária e de ampliação das perspectivas de vida.

A reconstrução identitária para Dourado (2023) refere-se a um processo contínuo e dinâmico por meio do qual os sujeitos ressignificam a forma como se percebem e se posicionam no mundo, a partir de novas experiências, aprendizagens e interações sociais. Esse processo envolve a revisão de identidades anteriormente marcadas por estigmas,

exclusões ou rupturas, possibilitando a construção de sentidos mais positivos sobre si mesmos e sobre suas trajetórias de vida.

No campo educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, a reconstrução identitária ocorre quando os educandos passam a reconhecer seus saberes, histórias e vivências como legítimos, rompendo com narrativas de fracasso escolar e inferiorização social. Assim, a escola se configura como espaço de reconhecimento, pertencimento e fortalecimento da autoestima, no qual a aprendizagem assume um papel central na reconstrução da identidade pessoal, social e cidadã dos sujeitos (Dourado, 2023).

Nesse contexto, a perspectiva de educação ao longo da vida adquire relevância. Para Silva e Alencar (2021), pensar a EJA sob essa ótica rompe com a lógica compensatória, reconhecendo a educação como direito humano universal que deve ser garantido em todas as etapas da vida, em espaços formais, não formais e informais. Essa concepção propõe:

- Valorização das trajetórias singulares de aprendizagem;
- Reconhecimento dos saberes construídos fora da escola;
- Promoção de uma educação cidadã, crítica e libertadora;
- Compromisso com a justiça social e a equidade.

Assim, refletir sobre os sujeitos da EJA sob a perspectiva da educação ao longo da vida é compreendê-los em sua plenitude, considerando tanto seus desafios como suas expectativas. Como afirma Dourado (2023), quando articulada a essa visão, a EJA deixa de ser uma educação de segunda chance, e passa a se consolidar como uma educação de todas as chances possíveis, reafirmando o princípio da educação como direito humano universal.

Um desses grandes desafios foi visto durante a pandemia de COVID-19, pois evidenciou a exclusão digital dos educandos da EJA. Carreira (2025) alerta que muitos alunos foram excluídos do acesso à educação remota por não terem equipamentos ou familiaridade com tecnologia, reforçando a urgência de políticas de inclusão digital e formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas. Santos Cau (2025) destaca iniciativas de EJA semipresencial que desenvolvem oficinas de letramento digital e exigem adaptação curricular e tecnológica para garantir equidade

1.3 Educação Emancipadora

A concepção de educação emancipadora tem como base os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire e vem sendo retomada por estudos recentes que enfatizam sua atualidade e aplicabilidade em contextos contemporâneos. Nesse sentido, Martins e Alvarenga (2022) ressaltam que a perspectiva de educação emancipadora defendida por

Freire continua sendo uma referência central para orientar práticas pedagógicas voltadas à libertação, especialmente em realidades marcadas pela exclusão. Assim, compreende-se que a educação não é neutralidade, mas uma prática transformadora que se sustenta nos pilares da consciência crítica e da ação coletiva. Sperfeld, Buchmayer e Caetano (2024) explicam que:

> O método de ensino de Paulo Freire busca envolver os educandos nas aulas, fazendo com que eles se tornem protagonistas do seu saber. Esse método traz para a sala de aula vivencias do cotidiano das pessoas, para que elas aprendam, a partir das suas rotinas, a ler, escrever e, principalmente, interpretar o que leram ou escreveram. O método é crítico, pois estimula o questionamento; é emancipatório porque faz a pessoa pensar e concluir ou gerar novos questionamentos a partir do que pensou e analisou; e é uma troca, pois nesse processo educacional o professor aprende enquanto ensina, e ensina enquanto aprende, e isso ocorre também com o educando (Sperfeld, Buchmayer e Caetano, 2024, p. 111).

Partindo dessa compreensão, o diálogo, a criticidade e a problematização assumem papel central. Segundo Silva e Pacheco (2023), a problematização conduz à consciência crítica dos educandos, pois permite a desmistificação da realidade e a reflexão sobre os temas que permeiam suas vidas. Em complemento, Ferreira Augusto (2023) sublinha que o diálogo deve ser praticado como construção conjunta do conhecimento, subordinando-se ao respeito mútuo e à escuta ativa. Dessa forma, a prática dialógica torna-se elemento estruturante da educação emancipadora, contrapondo-se à visão bancária de ensino.

Nesse ponto, cabe destacar que a chamada educação bancária constitui um modelo antidialógico que perpetua desigualdades. De acordo com Santos (2024), práticas de caráter antidialógico contribuem para a manutenção das desigualdades, uma vez que colocam os sujeitos em condição de passividade e desconsideram suas vozes e conhecimentos. Desse modo, promover uma educação dialógica implica reconhecer os educandos como sujeitos de saberes, capazes de interagir criticamente com o conhecimento escolar e com a realidade que os cerca.

Em continuidade, é importante salientar que a educação emancipadora não se limita ao espaço da sala de aula, mas se projeta para a sociedade. Isso ocorre porque, segundo Fernandes e Trindade (2023), Freire concebia a educação como uma prática intrinsecamente política, conectada à luta por justiça social e ao fortalecimento dos sujeitos historicamente oprimidos. Tal perspectiva reafirma o caráter transformador da educação, permitindo que os indivíduos compreendam seu papel no mundo e atuem como agentes de mudança social.

Sperfeld, Buchmayer e Caetano (2024) ressaltam que a educação emancipadora se concretiza apenas quando currículo, materiais e práticas pedagógicas são estruturados de modo a favorecer o diálogo crítico, a problematização da realidade e o engajamento político dos educandos, em consonância com a pedagogia freiriana. Em outras palavras, não basta

incluir conteúdos formais; é necessário que a proposta pedagógica da EJA esteja voltada para a formação cidadã e para a emancipação social.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa concepção ganha forma em práticas que reconhecem os estudantes como atores centrais do processo educativo. Conforme destacam Silva *et al*. (2021), a incorporação dos princípios freirianos possibilita a constituição de comunidades de aprendizagem baseadas na troca mútua entre educadores e educandos, superando a hierarquia tradicional do saber. Dessa maneira, a educação emancipadora reafirma a construção coletiva do conhecimento, sustentada pela participação de todos os envolvidos.

Por fim, compreende-se que a educação emancipadora, fundamentada em Freire, promove uma práxis que combina reflexão e ação, conduzindo a um processo de libertação. Segundo Martins e Alvarenga (2022), esse movimento implica superar a simples aquisição de saberes técnicos e alcançar a formação integral, em que os educandos desenvolvem consciência crítica e assumem-se como sujeitos políticos. Dessa forma, a EJA, quando pautada em princípios emancipadores, deixa de ser concebida como educação de segunda chance e passa a configurar-se como espaço de transformação, inclusão e justiça social.

1.4 O Livro Didático na EJA, a BNCC e o PNLD

O papel do livro didático na prática pedagógica da EJA requer análise crítica e contextualizada, considerando sua função de principal referência didática na sala de aula. Conforme Lima e Silva (2025) destacam, esse recurso desempenha a função de apoiar o trabalho do professor e auxiliar os estudantes em seu retorno ao currículo formal. Nesse sentido, o livro representa um componente-chave do processo pedagógico, mas sua adequação às especificidades da EJA nem sempre é garantida. Já para Merli (2018), muitos livros não são pensados para a realidade dos educandos, historicamente afastados da escola, carecendo de contextualização cultural e propósitos emancipatórios. Nesse sentido Merli (2018) explica que:

> Pensar o Livro Didático (LD) atualmente requer examinar todo o contexto sócio histórico que envolve este material. Muito além de ser um simples suporte pedagógico tanto para professores quanto para alunos, o LD traz consigo um emaranhado de conceitos ideológicos, interesses políticos e econômicos, a lucratividade por parte do mercado editorial, as concepções de homem e de sociedade em sua época de produção, mas não de forma explícita, no entanto, nunca sem intencionalidade. Trata-se de um material predominantemente organizado por editoras e que, como uma de suas funções enquanto recurso didático está a orientação da estrutura do trabalho docente, desde a organização dos conteúdos aos direcionamentos das atividades pedagógicas (Merli, 2018. p. 245).

Além disso, a produção e seleção dos livros não ocorrem em contexto neutro: estão envolvidas tensões ideológicas, econômicas e normas curriculares. Merli (2018) ainda

destaca que o livro didático incorpora discursos de poder e autoridade escolar, moldando as concepções de ensino e aprendizagem conforme interesses institucionais. Isso demanda que haja uma leitura crítica desses materiais, especialmente considerando a heterogeneidade dos sujeitos da EJA.

Nesse debate, é fundamental compreender o significado e o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Brasil (2017), trata-se de um documento normativo, homologado em 2017, que define as aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. Assim, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem, orientando currículos, materiais didáticos e avaliações em âmbito nacional. Embora tenha sido pensada prioritariamente para a educação regular, seus princípios passaram a ser incorporados também aos editais do PNLD voltados à EJA, o que representa uma tentativa de aproximar as práticas pedagógicas dessa modalidade dos referenciais nacionais.

Do mesmo modo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui a principal política pública de distribuição gratuita de livros didáticos e materiais pedagógicos no Brasil. Criado em 1985, foi reformulado ao longo dos anos, incorporando novas modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. Braga (2023) explana que o PNLD tem como objetivo garantir que estudantes de todo o país tenham acesso a materiais de qualidade, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. No caso da EJA, sua relevância torna-se ainda mais expressiva, pois assegura o fornecimento de materiais impressos, além da disponibilização de recursos digitais e acessíveis, os quais são essenciais para contemplar a diversidade sociocultural dos educandos.

Entretanto, análises críticas têm evidenciado fragilidades na implementação do PNLD para a EJA. Braga (2023) aponta a ausência de editais em anos previstos, como 2019 e 2022, o que configurou descumprimento de normas e gerou atraso na distribuição de livros, afetando diretamente os processos educativos. Tal lacuna reforça a necessidade de maior regularidade e investimento nessa política pública.

Nesse sentido, as relações entre BNCC e PNLD são fundamentais para compreender o lugar do livro didático na EJA. Araújo e Cordeiro (2015) explicam que o edital PNLD-EJA 2021 passou a alinhar-se explicitamente à BNCC, exigindo que os livros contemplem as competências gerais definidas pela Base e promovam interdisciplinaridade, contextualização e integração com Temas Contemporâneos Transversais. Essa exigência, ao mesmo tempo em que fortalece a coerência curricular em âmbito nacional, gera desafios práticos: como articular um currículo padronizado às trajetórias diversas e aos perfis socioculturais dos sujeitos da EJA?

No campo específico de História e Geografia, esse alinhamento demanda que os conteúdos extrapolem a mera transmissão de informações e dialoguem com a vivência dos educandos. Araújo e Cordeiro (2015) demonstram que, embora os Temas Contemporâneos Transversais estejam presentes nos livros do PNLD-EJA, sua articulação com a realidade dos estudantes ainda é limitada. Portanto, mais do que cumprir diretrizes curriculares, os livros da EJA devem ser espaços de problematização crítica e de valorização das experiências de vida dos alunos.

Assim, o conceito e a função da BNCC e do PNLD se entrelaçam com a prática pedagógica mediada pelo livro didático. Se, por um lado, garantem parâmetros nacionais e acesso a materiais, por outro exigem que os educadores desenvolvam posturas críticas e criativas na utilização desses recursos. A análise das coleções de História e Geografia voltadas à EJA deve, portanto, verificar se os livros contemplam esse equilíbrio entre normatividade curricular e contextualização da realidade concreta dos educandos.

A opção pelos componentes curriculares de História e Geografia tem sua importância para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação cidadã dos estudantes, particularmente na Educação de Jovens e Adultos. Essas áreas do conhecimento contribuem para a compreensão dos processos históricos, das relações sociais e das dinâmicas espaciais que configuram a vida em sociedade, permitindo aos educandos interpretar de forma reflexiva a realidade em que estão inseridos.

Ademais, os conteúdos trabalhados nessas disciplinas dialogam diretamente com questões relacionadas à identidade, às desigualdades sociais, às relações de poder e aos direitos humanos, aspectos centrais para uma proposta educativa de caráter emancipador. Acrescenta-se, ainda, o fato de História e Geografia fazerem parte da prática pedagógica cotidiana da autora, o que possibilita uma análise mais contextualizada dos livros didáticos, considerando seu uso efetivo no ambiente escolar e sua articulação com as experiências socioculturais dos educandos da EJA.

1.5 Concepção de Língua/Linguagem adotada na pesquisa

A presente pesquisa fundamenta-se em uma concepção sociointeracionista e discursiva de língua/linguagem, entendida como prática social situada, historicamente construída e ideologicamente marcada. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser compreendida como um sistema abstrato e autônomo de normas para ser concebida como espaço de interação, no qual os sentidos são produzidos a partir das relações sociais concretas. Essa compreensão apoia-se nas contribuições do Círculo de Bakhtin,

especialmente em Bakhtin/Volochinov (1988), para quem todo enunciado é socialmente orientado, carregado de valores e produzido em condições históricas específicas.

A linguagem, nessa abordagem, é constitutivamente dialógica, pois todo dizer se constrói em relação a outros dizeres, anteriores e contemporâneos. Bakhtin (2011) ressalta que os sentidos não estão prontos nos textos, mas emergem do encontro entre sujeitos, discursos e contextos. Tal concepção é particularmente relevante para a EJA, uma vez que os educandos trazem consigo experiências de vida diversas, cujos saberes e vozes precisam ser reconhecidos no processo educativo. Assim, a análise dos livros didáticos considera a dialogicidade como critério central para compreender se os materiais favorecem ou limitam a participação ativa dos sujeitos.

Essa compreensão dialoga diretamente com Moita Lopes (2006), ao conceber a linguagem como prática discursiva atravessada por relações de poder, identidades e ideologias. Para o autor, analisar a linguagem implica observar como determinados discursos constroem sujeitos, legitimam saberes e produzem exclusões. No contexto da EJA, essa perspectiva permite problematizar se os livros didáticos reforçam estigmas associados aos jovens e adultos trabalhadores ou se contribuem para a valorização de suas trajetórias, experiências e modos de existência.

A dimensão crítica da linguagem também se articula às reflexões de Paulo Freire (2019), para quem a palavra verdadeira é aquela que une reflexão e ação, possibilitando a leitura crítica do mundo. Nessa perspectiva, a linguagem assume papel central nos processos de conscientização e emancipação dos sujeitos. Ao adotar esse referencial, a pesquisa compreende que a forma como os conteúdos são enunciados nos livros didáticos pode favorecer práticas dialógicas e problematizadoras ou, ao contrário, reforçar uma educação bancária, marcada pela transmissão mecânica de conhecimentos.

Além disso, a pesquisa aproxima-se das contribuições de Arroyo (2017), ao reconhecer que os sujeitos da EJA são historicamente produzidos como “outros” nos discursos educacionais. Segundo o autor, a subalternização não se expressa apenas nas condições materiais de vida, mas também nas narrativas que invisibilizam ou desqualificam determinados grupos sociais. A linguagem, nesse sentido, constitui-se como campo de disputa simbólica, no qual se pode tanto reproduzir silenciamentos quanto construir possibilidades de reconhecimento e afirmação identitária.

Por fim, adotar essa concepção de língua/linguagem implica analisar os livros didáticos da EJA considerando quem fala, de onde fala, sobre quem se fala e com quais intencionalidades. A linguagem é, portanto, entendida como ação política e social, e não

como instrumento neutro. Essa orientação teórico-metodológica permite compreender como os materiais didáticos articulam discursos, selecionam vozes e legitimam saberes, contribuindo para a construção de práticas educativas críticas, dialógicas e comprometidas com uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

1.6 Linguagem e Atividades Didáticas na EJA

A forma como a linguagem aparece nos materiais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem impacto direto no processo de aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que reúne sujeitos com percursos de vida diversos e trajetórias de escolarização muitas vezes interrompidas, o que exige materiais que dialoguem com suas experiências. Pereira (2022) destaca que empregar uma linguagem acessível e próxima do cotidiano não significa reduzir a complexidade dos conteúdos, mas sim criar condições para que o conhecimento escolar seja compreendido e apropriado pelos estudantes.

Nascimento (2023) explica que uma linguagem acessível se refere ao uso de formas de comunicação claras, objetivas e contextualizadas, que consideram os conhecimentos prévios, as experiências de vida e os diferentes níveis de escolarização dos educandos, sem recorrer a simplificações excessivas ou empobrecimento conceitual. Trata-se de uma linguagem que evita jargões desnecessários, explica termos técnicos, utiliza exemplos próximos do cotidiano e organiza as informações de modo coerente e progressivo, favorecendo a compreensão dos conteúdos escolares. Assim, a linguagem acessível atua como mediadora do processo de aprendizagem, possibilitando que os estudantes se apropriem criticamente do conhecimento, sintam-se incluídos no processo educativo e reconheçam a escola como um espaço legítimo de diálogo e construção de saberes.

A linguagem clara e contextualizada permite que os educandos estabeleçam relações entre o que é estudado e o que vivenciam fora da escola. Nesse sentido, Nascimento (2023) argumenta que a escolha de termos compreensíveis, sem o excesso de tecnicismos, favorece a construção do conhecimento e contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de aprender. O uso de exemplos práticos, extraídos da realidade, torna os conceitos abstratos mais significativos e promove um processo de ensino que rompe barreiras históricas de exclusão educacional.

A linguagem, contudo, não pode ser analisada isoladamente, mas em articulação com o tipo de atividade proposta nos materiais didáticos. Em muitos casos, prevalecem exercícios de caráter reprodutivo, centrados na repetição e na memorização. Oliveira e Santos (2021) ressaltam que esse tipo de prática tende a reforçar a passividade dos alunos e

a manter desigualdades vividas em suas trajetórias escolares. Por isso, é fundamental avançar em direção a atividades que estimulem a autonomia e a reflexão crítica.

As chamadas atividades críticas diferenciam-se justamente por posicionar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Trentin (2022) explica que, nesse modelo, o educando deixa de ser apenas receptor de informações para se tornar alguém que analisa, questiona e propõe soluções para os problemas discutidos em sala de aula. Essa postura vai ao encontro da concepção freiriana de educação, em que o diálogo e a reflexão sobre a realidade são elementos indispensáveis para a formação de sujeitos emancipados.

Um dos caminhos para a consolidação das atividades críticas é a problematização da realidade dos próprios educandos. Lima e Silva (2025) entendem que problematizar não se limita a uma técnica pedagógica, mas representa uma prática que possibilita aos alunos reinterpretarem suas condições de vida à luz de novos conhecimentos. Nesse processo, a aprendizagem ultrapassa o simples domínio de conteúdos escolares e assume uma função social, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e da consciência crítica.

A integração entre linguagem e atividades é outro ponto essencial. Araújo e Simonard (2023) adverte que não basta adotar textos acessíveis se as propostas pedagógicas continuarem baseadas em repetições mecânicas. A coerência entre linguagem clara, contextualização e práticas críticas é indispensável para que os materiais da EJA cumpram sua função social e educativa. Assim, o estudante encontra condições reais para aprender, refletir e transformar sua própria realidade.

Por fim, é importante compreender que as escolhas linguísticas e as atividades propostas nos materiais didáticos da EJA refletem concepções mais amplas de educação presentes nas políticas públicas. A opção por práticas críticas e problematizadoras reafirma a visão de uma EJA emancipadora, enquanto a manutenção de atividades reprodutivas tende a perpetuar exclusões. Ao valorizar uma linguagem inclusiva e atividades que desafiem os estudantes a pensar criticamente, os materiais didáticos se tornam instrumentos de democratização do conhecimento e de promoção da autonomia dos sujeitos da EJA.

1.7 Educação em História e Geografia na EJA

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige atenção às trajetórias de vida dos estudantes e à pluralidade de saberes que eles carregam. Não se trata apenas de transmitir informações sobre o passado, mas de possibilitar a compreensão crítica dos processos históricos e suas implicações no presente. De acordo com Carvalho (2022), ensinar História na EJA implica reconhecer os sujeitos como protagonistas da própria

experiência social, permitindo que eles identifiquem continuidades e rupturas em suas realidades. Assim, a História deixa de ser apenas narrativa cronológica e passa a ser prática de reflexão e conscientização.

Nessa perspectiva, o trabalho com a disciplina deve privilegiar metodologias que articulem as memórias individuais e coletivas dos estudantes. Para Carvalho e Santos (2021), a valorização da memória como recurso didático potencializa a aprendizagem, uma vez que aproxima o conhecimento histórico da vivência concreta dos educandos. Ao reconhecer as experiências de trabalhadores, mulheres, comunidades quilombolas, povos indígenas e migrantes, a História na EJA cumpre função inclusiva e emancipadora.

Por sua vez, a Geografia desempenha papel fundamental na construção de uma leitura crítica do mundo. Mais do que estudar mapas e localizações, trata-se de compreender as dinâmicas espaciais e sociais que estruturam a vida cotidiana. Haracemiv, Soek e Milek (2019) argumentam que a Geografia possibilita a análise das desigualdades territoriais, do impacto ambiental das ações humanas e das contradições do espaço urbano e rural. Ao estimular os estudantes a relacionarem o espaço vivido com processos mais amplos, a disciplina contribui para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Além disso, a Geografia, quando trabalhada na EJA, deve considerar os contextos de exclusão e vulnerabilidade em que muitos educandos estão inseridos. Santos (2024) observa que o ensino geográfico, ao abordar temas como migração, acesso à moradia e transporte, ou ainda as transformações climáticas, torna-se instrumento para compreender a realidade imediata e pensar alternativas de ação. Dessa forma, a disciplina ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter político e social.

A articulação entre História e Geografia, quando pensada de forma interdisciplinar, potencializa o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Pavan e Tedeschi (2021) destacam que essa integração permite ao educando relacionar processos históricos com transformações territoriais, compreendendo, por exemplo, como fenômenos econômicos e políticos afetam diretamente a organização do espaço. Essa visão amplia o entendimento da realidade e fortalece a percepção crítica sobre os desafios sociais contemporâneos.

A interdisciplinaridade entre História e Geografia favorece ainda práticas pedagógicas que superam a fragmentação do conhecimento. Silva e Rocha (2023) ressaltam que propor atividades em que os conteúdos dialoguem amplia a participação dos estudantes e favorece o vínculo entre teoria e prática. Por exemplo, ao estudar o período da industrialização, é possível analisar simultaneamente os impactos no espaço urbano e nas

condições de vida da classe trabalhadora. Essa abordagem reforça o caráter formativo e emancipador da EJA.

Em síntese, o ensino de História e Geografia na EJA precisa ir além da transmissão de conteúdos formais, colocando em evidência a vida dos sujeitos e as contradições sociais que os cercam. Quando trabalhadas em conjunto, essas disciplinas se transformam em ferramentas de conscientização e transformação social, permitindo aos estudantes compreender sua realidade e agir para modificá-la. Assim, a interdisciplinaridade fortalece o papel da EJA como espaço de formação integral, crítica e cidadã.

1.8 Perspectiva Decolonial na EJA e os Livros Didáticos

A perspectiva decolonial constitui um movimento teórico-crítico e político que busca romper com a lógica da colonialidade, isto é, com os resquícios de dominação cultural, econômica e epistêmica herdados do colonialismo e que continuam a estruturar o pensamento ocidental. Torres e Moreira (2023) explica que a decolonialidade propõe romper com a lógica eurocêntrica de produção do saber, permitindo o reconhecimento de diferentes epistemologias enraizadas em contextos diversos. Ao ser incorporada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a decolonialidade se apresenta como possibilidade de repensar currículos, metodologias e, principalmente, os livros didáticos, que historicamente têm reforçado narrativas homogêneas e excludentes. Os autores explicam que:

> As formas que a colonialidade assume na atualidade ainda são muito similares às que assumira nos séculos passados, quando ainda nossas terras eram colônias. Como alguns exemplos, podemos observar sua influência no preconceito contra qualquer tentativa de preservar a cultura indígena, na ridicularização presente em sátiras e piadas racistas, nas veias do povo preto que são constantemente abertas por ações policiais de "pacificação", na desumanização da população em situação de rua. Contudo, é preciso reconhecer que seu impacto vai além das questões étnicas, atingindo toda a estrutura de organização social, formas de produção, educação, relacionamento, culinária, entretenimento e cultura no geral. Para lutar contra isso, é preciso repensar a cultura, hoje hegemonicamente dominada pelos referenciais imperialistas dos europeus e estadunidenses, guiados pelos interesses capitalistas, que vendem um sonho de sucesso e rendimento sobre humano que não condiz com a realidade material e histórica de todos, principalmente quando envolve as camadas mais pobres da sociedade. Observando isso, percebe-se a necessidade de repensar uma identidade própria a partir das necessidades materiais de cada comunidade, a fim de que sejam propostas soluções para os seus problemas (Torres e Moreira, 2023, p. 678).

O trecho destaca bem a permanência da colonialidade em diversas dimensões sociais e culturais, mas é possível ampliá-lo observando que tais práticas não se mantêm apenas pela imposição externa, mas também pela naturalização cotidiana de valores e padrões que reforçam a lógica eurocêntrica e capitalista. Essa naturalização se manifesta, por exemplo, no consumo de produtos culturais estrangeiros em detrimento da produção local, na

padronização de currículos escolares que invisibilizam saberes comunitários e na própria estrutura midiática, que frequentemente legitima estereótipos e reproduz desigualdades.

No contexto da EJA, essa reflexão torna-se ainda mais necessária porque seus educandos são, em grande parte, sujeitos que já vivenciaram processos de exclusão social e escolar. São trabalhadores, mulheres, populações indígenas, quilombolas, migrantes, pessoas em privação de liberdade, idosos, entre outros grupos sociais que, segundo Silva (2021), foram ao longo da história afastados não apenas pelo limitado acesso às instituições de ensino, mas também pela falta de valorização de seus saberes e de suas trajetórias de vida. Assim, a perspectiva decolonial contribui para ressignificar a EJA, deslocando-a da ideia de educação compensatória para a de educação emancipadora e integral.

Entretanto, um dos principais problemas enfrentados pela EJA é a centralidade do eurocentrismo nos livros didáticos. Pereira (2023) observa que, nas obras de História, por exemplo, ainda predomina uma narrativa que privilegia os feitos europeus, enquanto as experiências dos povos originários e africanos são apresentadas de modo secundário, muitas vezes em capítulos isolados ou em seções complementares. Esse formato curricular contribui para a invisibilização cultural dos educandos e para a reprodução de estigmas que reforçam desigualdades.

Essa invisibilidade também se manifesta nos materiais de Geografia. Zanon Alonso e Eiterer (2022) destacam que os conteúdos geográficos frequentemente reproduzem uma visão de mundo a partir do olhar global do Norte, desconsiderando as realidades locais e regionais vividas pelos estudantes da EJA. Como resultado, os educandos têm dificuldade em relacionar os conteúdos com sua vida cotidiana, o que gera distanciamento e falta de pertencimento em relação ao que aprendem.

Outro aspecto problemático refere-se à desvalorização dos saberes populares. Como observa Silva (2021), a colonialidade do saber estabelece hierarquias entre os conhecimentos, conferindo legitimidade quase exclusiva à produção científica dominante e desqualificando outros modos de saber. No caso da EJA, isso gera um choque entre os saberes escolares e os saberes construídos na prática cotidiana dos estudantes, como os conhecimentos sobre trabalho, agricultura familiar, cultura oral ou práticas religiosas. Quando esses conhecimentos não são reconhecidos, cria-se um ambiente pedagógico excludente, em que os sujeitos se sentem deslegitimados.

Diante disso, a perspectiva decolonial não apenas critica a permanência do eurocentrismo, mas também propõe alternativas de transformação. Souza (2024) ressalta que os livros didáticos podem se configurar como espaços de disputa de narrativas, desde

que os professores assumam uma postura crítica e criativa em sua mediação. Em vez de se limitarem a reproduzir os conteúdos, podem incentivar os estudantes a identificar lacunas, questionar ausências e complementar o material a partir de suas próprias experiências.

Nesse sentido, o papel do professor na EJA é fundamental. Segundo Castro e Mayorga (2024), a prática docente decolonial exige abertura ao diálogo e escuta das vivências dos educandos, de modo que os conteúdos sejam sempre contextualizados. A partir dessa abordagem, o livro didático deixa de ser considerado uma fonte absoluta de verdade e passa a ser um ponto de partida para discussões, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento.

Contudo, apesar dos avanços nos marcos normativos, ainda existem entraves para a efetiva implementação da perspectiva decolonial nos materiais da EJA. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem incluído diretrizes sobre diversidade cultural e valorização da pluralidade, mas, como apontam Zanon Alonso e Eiterer (2022) essas orientações nem sempre se refletem na produção editorial. Muitas vezes, o compromisso com a decolonialidade aparece apenas em forma de menções pontuais, sem alterar de fato as estruturas narrativas centradas no eurocentrismo.

No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há avanços no sentido de reconhecer a importância da diversidade e da valorização das matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas. No entanto, a análise de Pereira (2023) demonstra que o documento ainda mantém uma organização curricular pautada por marcos da tradição europeia, reforçando uma lógica de inclusão superficial. Para os sujeitos da EJA, essa superficialidade implica a manutenção de práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco críticas, que não dialogam com suas realidades.

Assim, compreender a perspectiva decolonial na EJA significa assumir a educação como espaço de enfrentamento às desigualdades históricas e de construção de novos horizontes de justiça social. Para Torres e Moreira (2023), a decolonialidade representa a necessidade de pensar a educação a partir das margens, onde se fortalecem os processos de resistência e reinvenção. Nesse processo, o livro didático pode ser ressignificado: de instrumento de reprodução de narrativas hegemônicas, pode se transformar em um recurso para estimular a criticidade, a valorização das identidades e a construção coletiva de saberes.

Portanto, a adoção da perspectiva decolonial na EJA não é apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade prática para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória. Ao articular a crítica ao eurocentrismo, a valorização dos saberes locais e a

problematização dos materiais didáticos, abre-se caminho para que a escola se torne, de fato, um espaço de acolhimento, transformação e resistência.

1.9 Desafios e Possibilidades para uma Educação Emancipadora na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço permeado por tensões e contradições, uma vez que busca atender sujeitos historicamente marginalizados, ao mesmo tempo em que enfrenta as limitações de um sistema educacional ainda fortemente marcado por práticas tradicionais. De acordo com Biondi e Pereira Maciel (2016), a modalidade se insere em um cenário de disputa constante, ora reforçando modelos escolares que mantêm a exclusão, ora tentando abrir caminhos pedagógicos que reconheçam e valorizem os sujeitos. Essa dualidade revela o primeiro grande desafio: superar práticas transmissivas e conteudistas que desconsideram a trajetória dos educandos.

As práticas tradicionais, embora ainda predominantes em muitas turmas, refletem a persistência de uma pedagogia centrada no professor e nos conteúdos prescritos. Como observam Pavan e Tedeschi (2021), esse modelo tende a perpetuar uma visão compensatória da EJA, tratando a como um espaço voltado à reposição da escolaridade interrompida. Essa perspectiva, além de desvalorizar os saberes prévios dos educandos, compromete a construção de uma educação emancipadora. Em contraponto, práticas críticas, inspiradas no pensamento freiriano, buscam estabelecer o diálogo, a problematização e a valorização das experiências concretas dos sujeitos. No entanto, como alerta Rodrigues (2023), a implementação dessas práticas ainda esbarra em dificuldades estruturais, como falta de formação continuada, excesso de conteúdos prescritos e escassez de materiais adequados.

Nesse cenário, o livro didático ocupa um lugar central, sendo, ao mesmo tempo, recurso e desafio. Por um lado, muitos professores da EJA o utilizam como guia quase exclusivo de suas práticas, o que, segundo Santos (2021), limita a abertura para o debate e a crítica, já que os conteúdos aparecem de maneira linear e padronizada. Por outro lado, o livro pode ser ressignificado e potencializado como ferramenta crítica. Souza (2024) afirma que o material didático, quando explorado de forma inventiva, pode se transformar em ponto de partida para discussões sobre a realidade local e global, possibilitando que os estudantes questionem narrativas dominantes e construam interpretações próprias.

Esse potencial, no entanto, depende diretamente da mediação do professor. É o docente quem, a partir de sua postura crítica, pode tensionar os limites do livro didático e promover práticas pedagógicas mais significativas. Como explica Reis *et al.* (2023), o professor da EJA, ao assumir uma atuação mediadora e crítica, deixa de tratar o livro como

manual fechado e passa a transformá-lo em espaço de diálogo, no qual as ausências e silêncios viram oportunidades de reflexão coletiva. Nesse sentido, o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas agente de transformação, capaz de articular os saberes escolares e os saberes populares.

Além disso, a mediação crítica exige que o educador desenvolva estratégias metodológicas diversificadas, de modo a atender às especificidades dos sujeitos da EJA. Biondi e Pereira Maciel (2016) lembram que esses estudantes carregam consigo um conjunto de saberes e experiências construídos ao longo da vida, os quais precisam ser reconhecidos e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a problematização dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos deve estar em sintonia com as práticas cotidianas e com os contextos socioculturais dos educandos.

A superação das práticas tradicionais também exige políticas públicas que fortaleçam a EJA. Rodrigues (2023) destaca que, apesar de avanços no âmbito da BNCC e do PNLD, ainda há carência de materiais didáticos pensados especificamente para a modalidade. Frequentemente, os livros utilizados são adaptações de coleções regulares, o que limita sua pertinência pedagógica.

Tabela 1: Desafios e Possibilidades Identificadas

Desafios	Possibilidades	Autor/Ano
Permanência de práticas tradicionais centradas no professor	Construção de práticas críticas e dialógicas inspiradas em Paulo Freire	Biondi e Pereira Maciel (2016)
Concepção compensatória da EJA como "recuperação" da escolarização	Reconhecimento da EJA como direito e espaço de valorização dos sujeitos	Almeida (2022)
Uso do livro didático como guia exclusivo e linear	Ressignificação do material como instrumento de diálogo e problematização	Santos (2021)
Falta de materiais adequados e específicos para a modalidade	Criação de adaptações pedagógicas que considerem a realidade dos sujeitos	Rodrigues (2023)
Formação docente insuficiente para práticas críticas	Formação continuada voltada para o diálogo e a problematização	Oliveira (2025)
Sobrecarga de conteúdos prescritos pela BNCC	Seleção crítica de conteúdos articulados à realidade sociocultural dos estudantes	Souza (2024)
Exclusão histórica de sujeitos vulnerabilizados (mulheres, idosos, quilombolas, etc.)	Valorização dos saberes locais e experiências de vida como parte do processo educativo	Rodrigues (2023)
Escassez de políticas públicas específicas para EJA	Articulação entre PNLD, BNCC e projetos pedagógicos emancipadores	Almeida (2022) e Souza (2024)
Conciliação entre trabalho, estudo e responsabilidades familiares	Metodologias interdisciplinares e uso de tecnologias digitais para engajamento	Corrêa et al. (2024)
Escassez de suporte familiar e estigmatização social	Formação de professores comprometida com acolhimento e inclusão	Corrêa et al. (2024)
Currículo e materiais inadequados à diversidade dos sujeitos	Planos flexíveis e contextualizados, usando jogos e metodologias ativas	Miron (2021)

Desafios	Possibilidades	Autor/Ano
Heterogeneidade de idades, trajetórias e contextos	Planejamento pedagógico flexível e centrado nos saberes prévios dos educandos	Miron (2021)
Falta de políticas públicas contínuas para a EJA	Esforço coletivo entre Estado, professores e comunidade para garantir educação equitativa	Lima e Silva (2025)
Precariedade da oferta de materiais e infraestrutura	Implementação de projetos locais que integrem tecnologia e metodologias inovadoras	Corrêa et al. (2024); Lima e Silva (2025)
Juvenilização da modalidade e conflito de expectativas entre jovens e adultos	Proposta pedagógica que respeite diferenças etárias e promova trocas intergeracionais	Miron (2021)
Métodos avaliatórios desalinhados com os princípios emancipadores	Avaliação contínua, formativa e participativa, promovendo reflexão e construção coletiva	Lima e Silva (2025)

Fonte: O Autor (2026).

A tabela apresentada sintetiza os principais desafios e possibilidades apontados pela literatura recente sobre a EJA, permitindo visualizar a complexidade que envolve essa modalidade de ensino. Mais do que elencar dificuldades ou alternativas, ela evidencia como cada desafio está intrinsecamente ligado a dimensões sociais, políticas e pedagógicas, o que exige soluções articuladas e contextualizadas. Nota-se que as possibilidades não surgem de forma espontânea, mas a partir da ação coletiva entre educadores, instituições e políticas públicas, revelando a importância de um olhar sistêmico para a modalidade. Além disso, a diversidade dos autores citados mostra que a discussão sobre a EJA se mantém viva e atualizada, refletindo experiências distintas em diferentes regiões e contextos educacionais, o que fortalece a construção de uma prática pedagógica emancipadora e crítica.

Em conclusão, a análise dos desafios e possibilidades da EJA demonstra que essa modalidade, embora historicamente marcada por desigualdades e exclusões, constitui também um espaço fértil para a construção de práticas pedagógicas transformadoras. Ao articular o uso crítico de materiais didáticos, a valorização dos saberes locais e a formação continuada dos professores, a EJA reafirma seu papel como instrumento de justiça social e emancipação. O enfrentamento das tensões entre práticas tradicionais e práticas críticas não deve ser visto apenas como um obstáculo, mas como oportunidade de ressignificação do ensino, garantindo que a escola se torne um espaço de diálogo, reconhecimento e transformação da realidade dos sujeitos. Dessa forma, a EJA, em consonância com os princípios da educação ao longo da vida, se apresenta não como uma educação de “segunda chance”, mas como uma possibilidade real de construção de uma cidadania crítica, plural e inclusiva.

1.10 Taxonomia de Bloom e suas Fronteiras na Análise dos Materiais

A Taxonomia de Bloom, originalmente proposta por Bloom *et al.* (1956) e posteriormente revisada por Anderson e Krathwohl (2001), constitui um dos modelos mais difundidos no campo educacional para a classificação dos objetivos de aprendizagem e das habilidades cognitivas. Organizada em níveis hierárquicos, a taxonomia busca sistematizar diferentes operações mentais, como lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Embora tenha emergido de uma epistemologia cognitivista de caráter estrutural, sua influência permanece significativa, especialmente no contexto do ensino por competências e na elaboração de currículos e materiais didáticos.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, contudo, a utilização acrítica da Taxonomia de Bloom apresenta limites importantes. A organização linear e hierarquizada das habilidades cognitivas pode reduzir os processos de aprendizagem a etapas rígidas, desconsiderando as trajetórias de vida, os saberes prévios e as experiências socioculturais dos educandos da EJA. Como assinala Freire (1987), o ato educativo não se limita à aquisição de conteúdo ou ao desenvolvimento de operações mentais isoladas, mas envolve processos de conscientização, diálogo e leitura crítica do mundo, que extrapolam classificações puramente cognitivas.

Além disso, conforme problematiza Rodrigues (2023), há o risco de que a taxonomia seja utilizada para reforçar visões deficitárias sobre os sujeitos da EJA, naturalizando a ideia de que esses estudantes estariam restritos aos chamados “níveis inferiores” do pensamento. Tal compreensão ignora que jovens e adultos mobilizam cotidianamente habilidades complexas de análise, avaliação e tomada de decisão em seus contextos de trabalho, de vida comunitária e de participação social. Assim, a hierarquização cognitiva, quando descolada de uma perspectiva crítica, pode contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes e pouco emancipadoras.

Diante desses limites, esta pesquisa não adota a Taxonomia de Bloom como um modelo prescritivo ou normativo para orientar o ensino na EJA. Ao contrário, a taxonomia é revisitada de forma crítica e mobilizada como instrumento analítico, articulado aos pressupostos da educação freiriana e da perspectiva decolonial discutidos no relatório. Esse posicionamento teórico-metodológico permite tensionar o uso tradicional da taxonomia, deslocando-a de uma função classificatória para uma função interpretativa.

Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom será utilizada com dois objetivos centrais. O primeiro consiste em identificar como os livros didáticos da EJA estruturam as atividades propostas, observando quais tipos de operações cognitivas são mais frequentemente

mobilizadas, como memorização, compreensão, aplicação, análise ou avaliação. O segundo objetivo é discutir em que medida essas atividades se articulam ou não a processos de reflexão crítica, diálogo e problematização da realidade, dimensões fundamentais da educação emancipadora defendida por Freire (1987) e reafirmada por abordagens críticas contemporâneas.

Assim, ao ser incorporada como categoria metodológica de análise discursiva, a Taxonomia de Bloom deixa de operar como referência universal de aprendizagem e passa a funcionar como ferramenta para compreender o tipo de pensamento que os livros didáticos estimulam. Esse uso crítico possibilita avaliar se as práticas propostas aproximam os educandos da EJA de processos formativos voltados à autonomia, à consciência crítica e à transformação social, ou se, ao contrário, reforçam uma lógica de ensino bancário, fragmentado e descontextualizado de suas realidades.

CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESCOLONIZANDO SABERES NOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 A Pedagogia Decolonial como Crítica à Colonialidade do Saber

A noção de colonialidade do saber constitui-se como uma das categorias centrais no campo dos estudos decoloniais. Diferente do colonialismo histórico, ligado ao domínio político e territorial, a colonialidade refere-se à persistência de padrões de poder e conhecimento que se estendem até o presente, mesmo após o fim formal da colonização. Nesse sentido, a educação, especialmente em países da América Latina, permanece atravessada por epistemologias eurocêntricas que se apresentam como universais e neutras, mas que, de fato, produzem hierarquias de saberes e invisibilizam as experiências de povos subalternizados. Como observa Quijano (2021), a colonialidade do saber não apenas define quais conhecimentos são considerados legítimos, mas também delimita quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento.

Essa reflexão é fundamental para compreendermos a pedagogia decolonial como resposta crítica a essas estruturas. Dias (2020) a caracteriza como uma proposta insurgente que desafia a homogeneização cultural promovida pela modernidade eurocêntrica. Em vez de se restringir à crítica, ela propõe a construção de práticas educativas que abram espaço para múltiplas racionalidades, cosmologias e formas de existência. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa perspectiva adquire relevância especial, pois os sujeitos atendidos carregam consigo saberes históricos, culturais e comunitários que a escola tradicional frequentemente marginaliza.

A crítica à colonialidade do saber, portanto, não se resume à inclusão pontual de conteúdos culturais ou regionais, mas implica em repensar o próprio paradigma que estrutura o currículo. Santos (2023) enfatiza que a pedagogia decolonial não deve ser entendida como um simples acréscimo de temas no currículo, mas como uma mudança epistemológica que questiona as bases sobre as quais se sustenta a escolarização. Assim, trata-se de deslocar a ideia de universalidade e de neutralidade do conhecimento, reconhecendo que todo saber é situado, histórico e atravessado por relações de poder.

Na prática, a pedagogia decolonial propõe a valorização dos saberes invisibilizados, como os conhecimentos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e de comunidades periféricas. Para Cruz (2020), descolonizar os currículos significa validar epistemologias do Sul não como complementos ilustrativos, mas como fundamentos centrais de uma educação plural. Em outras palavras, não basta citar culturas diversas em um capítulo do livro

didático; é preciso construir uma epistemologia educativa que dialogue com essas experiências como parte do centro e não da margem.

Esse movimento de reconhecimento conecta-se diretamente ao projeto freiriano de educação. Freire defendia a necessidade de uma pedagogia da problematização, na qual os sujeitos fossem vistos como produtores de conhecimento, e não apenas receptores. Nessa perspectiva, a pedagogia decolonial é herdeira e continuidade da tradição crítica inaugurada por Freire, ampliando o debate as dimensões raciais, étnicas e coloniais da opressão. Como aponta Costa (2020), a decolonialidade pode ser compreendida como uma radicalização da pedagogia crítica, pois traz à tona as estruturas históricas que ainda sustentam desigualdades contemporâneas.

No caso da EJA, essa crítica assume contornos ainda mais desafiadores. Muitos materiais didáticos utilizados nessa modalidade são versões simplificadas de conteúdos destinados ao ensino regular, o que perpetua visões eurocentradas e narrativas homogêneas. Oliveira (2022) sublinha que os educandos da EJA são portadores de saberes moldados pela resistência, pelo trabalho e pela vivência comunitária, mas que nem sempre recebem legitimidade no espaço escolar. Nesse sentido, a pedagogia decolonial propõe transformar a sala de aula em espaço de troca e diálogo, onde a experiência dos alunos é tomada como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Outro aspecto crucial é o papel do professor nesse processo. Santos Joaquim (2023) defendem que a formação docente deve contemplar uma dimensão crítica e política, preparando os educadores para atuar como mediadores de epistemologias plurais. De acordo com os autores, o professor decolonial é aquele que reconhece a diversidade cultural de sua turma e desafia os limites do saber escolar, rompendo com práticas meramente produtivistas. Isso exige um deslocamento da ideia de ensino como transmissão para uma concepção dialógica, na qual diferentes racionalidades possam ser colocadas em interação.

No entanto, essa proposta não está isenta de tensões. Muitos sistemas educacionais continuam estruturados em torno de avaliações padronizadas, currículos prescritivos e livros didáticos homogêneos, o que limita as possibilidades de ruptura. Torres (2023) observa que a pedagogia decolonial não se baseia na negação total do conhecimento ocidental, mas sim na abertura para um diálogo epistêmico que reconheça a validade de diferentes formas de conhecer, rompendo com a hierarquização entre centro e periferia. Isso implica em desafiar tanto as políticas públicas educacionais quanto a formação tradicional de professores, que ainda privilegiam perspectivas eurocentradas.

Outro desafio refere-se à resistência institucional e cultural à mudança. A incorporação de epistemologias subalternizadas muitas vezes é vista como uma ameaça à ordem estabelecida. Costa (2020) chama atenção para o fato de que a decolonialidade, ao questionar privilégios históricos, inevitavelmente gera desconforto e resistência. Contudo, é nesse enfrentamento que reside seu potencial transformador, já que descolonizar significa, antes de tudo, deslocar e desconstruir certezas.

Em síntese, a pedagogia decolonial como crítica à colonialidade do saber aponta para a necessidade de repensar radicalmente os fundamentos da educação. Ela propõe superar a visão hegemônica que ainda predomina nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas docentes, substituindo-a por uma perspectiva que valorize a pluralidade de saberes e reconheça as vozes historicamente silenciadas. Na EJA, esse projeto tem caráter urgente e estratégico, pois seus educandos representam justamente os grupos mais afetados pela exclusão e pela marginalização escolar. Transformar a EJA em espaço decolonial é, portanto, mais do que uma tarefa pedagógica: é um compromisso ético-político com a justiça social, a dignidade e a emancipação dos sujeitos.

2.2 A EJA como Espaço de Resistência e Reexistência

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, nasce marcada pela exclusão social, cultural e escolar de amplos setores da população brasileira. Desde suas origens, esse campo educativo foi concebido como uma alternativa de reparação para sujeitos que tiveram negado o direito à escolarização regular. Contudo, ao longo do tempo, a EJA foi assumindo um papel muito mais profundo, configurando-se como espaço de resistência às lógicas excludentes da sociedade capitalista e de reexistência diante das múltiplas formas de opressão que incidem sobre seus educandos.

Como observa Silva (2023), a EJA não deve ser entendida unicamente como uma política de compensação, mas como um espaço de defesa de direitos, de reconhecimento de saberes e de afirmação de identidades que foram historicamente silenciadas. Nessa mesma direção, mas enfatizando sua dimensão social no contexto atual, Tolentino Filho (2025) destaca que:

> Em um país marcado pela desigualdade social e econômica, a EJA tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua função vai além da simples alfabetização e conclusão de etapas do ensino formal; ela pode e deve ser uma ferramenta de conscientização crítica, proporcionando aos educandos a capacidade de refletir sobre a realidade que os cerca, identificar suas condições de vida e atuar para transformá-las. Nesse sentido, a EJA deve estar profundamente conectada aos direitos sociais e à luta pela equidade, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, à participação cidadã e ao acesso a outros direitos fundamentais (Tolentino Filho, 2025).

A ideia de resistência aqui não se limita a um enfrentamento direto contra estruturas opressoras, mas se manifesta em práticas cotidianas, na valorização dos saberes populares e na busca de alternativas pedagógicas que rompam com modelos hegemônicos de ensino. Para Souza e Carvalho (2022), a EJA configura-se como um ambiente contra hegemônico, no qual se articulam experiências de luta e processos coletivos de construção do conhecimento. Assim, a sala de aula da EJA é atravessada por vivências diversas de trabalhadores, mulheres, populações negras, indígenas, quilombolas, migrantes e sujeitos em situação de vulnerabilidade e que transformam o ambiente educativo em um campo de trocas e de questionamento da ordem dominante.

O conceito de reexistência, por sua vez, amplia o entendimento da resistência ao incluir a dimensão criativa e propositiva dos sujeitos. Não se trata apenas de sobreviver às condições adversas, mas de reinventar formas de vida, conhecimento e participação social. Fernandes (2016) ressalta que, no contexto da EJA, a reexistência aparece na maneira como os educandos ressignificam o espaço escolar, transformando-o em um lugar de afirmação de suas culturas, identidades e histórias. Esse processo, além de fortalecer o pertencimento, desafia a lógica homogeneizadora que insiste em tratar os estudantes como carentes ou deficitários, ignorando suas trajetórias de luta e resistência.

Nesse sentido, a pedagogia freiriana continua sendo uma referência essencial. Paulo Freire defendia a EJA como um ato político de libertação, em que a alfabetização não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas se vincula à leitura crítica do mundo. Segundo Freire, o processo educativo acontece no encontro entre sujeitos, mediados pela realidade, e nunca de forma individualizada ou vertical. Essa concepção ganha nova atualidade quando articulada à perspectiva decolonial, que evidencia como a opressão dos sujeitos da EJA não se limita ao campo econômico, mas também atravessa dimensões raciais, culturais e epistêmicas.

Um dos grandes desafios enfrentados pela EJA é o modo como políticas educacionais ainda a tratam como modalidade secundária. Embora documentos como a BNCC e o Plano Nacional de Educação reconheçam seu papel, na prática, os investimentos são limitados e muitas vezes insuficientes. Oliveira e Barros (2021) destacam que a precarização dessa modalidade reflete a desvalorização histórica dos sujeitos populares, tratados como destinatários de uma educação inferior. Essa realidade, no entanto, não impede que educadores e estudantes ressignifiquem a EJA como espaço de luta e de construção coletiva.

Outro aspecto fundamental é que a EJA se configura como um espaço privilegiado de pluralidade cultural. Os estudantes trazem consigo memórias, narrativas e práticas que,

quando valorizadas, ampliam o horizonte pedagógico. Para Biondi e Pereira Maciel (2016), a EJA constitui-se como um território em que o diálogo intercultural se converte em potência pedagógica, gerando novas formas de ensinar e aprender. Essa característica reforça a necessidade de práticas interculturais e decoloniais, capazes de deslocar o currículo tradicional e abrir espaço para o reconhecimento das diferenças como riqueza, e não como déficit.

A resistência e a reexistência na EJA também se materializam na dimensão simbólica. Estar na escola, para muitos jovens e adultos, significa desafiar estigmas sociais que os relegaram à marginalidade. Machado (2022) afirma que a permanência desses sujeitos no espaço escolar já representa, por si só, uma forma de resistência à exclusão histórica que sempre lhes negou o acesso à educação. Assim, cada trajetória individual revela um movimento coletivo de reivindicação do direito à educação e de transformação das estruturas sociais.

Do ponto de vista pedagógico, a EJA oferece a possibilidade de construção de currículos vivos, que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes. Isso significa romper com a lógica de currículos prontos e engessados, substituindo-os por propostas que emergem das experiências concretas dos educandos. Santos (2023) observa que a EJA se fortalece quando se baseia em uma pedagogia do diálogo, em que os conteúdos escolares são constantemente problematizados a partir das vivências dos estudantes. Nesse processo, o professor deixa de ser mero transmissor de informações e se torna mediador crítico, capaz de estimular o pensamento autônomo e a consciência social.

Ainda que marcada por desafios como a evasão escolar, a precariedade de recursos e a ausência de políticas consistentes, a EJA demonstra grande potencial como campo de inovação pedagógica e de transformação social. Ao ressignificar o espaço escolar, estudantes e professores constroem novas formas de ensinar e aprender que se articulam à luta por dignidade e justiça social. Como afirma Viñal Júnior *et al.* (2022), a EJA deve ser compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um espaço de insurgência que reafirma a centralidade do direito à educação enquanto prática de liberdade. Nesse sentido, a EJA, ao ser vista como um direito, vai além de um simples acesso à educação formal para Tolentino Filho (2025), ela passa a ser entendida como:

> Um instrumento de inclusão social, fundamental para garantir que os sujeitos em situação de vulnerabilidade, como trabalhadores, migrantes, mulheres, entre outros, possam ter acesso à plena cidadania. A EJA não é apenas um caminho para a alfabetização ou a conclusão do ensino fundamental e médio, mas também uma forma de promover a igualdade de oportunidades, a valorização das diversas formas de conhecimento e a participação ativa dos indivíduos na sociedade (Tolentino Filho, 2025).

Portanto, pensar a EJA como espaço de resistência e reexistência significa reconhecer que ela vai além de uma resposta compensatória às lacunas do sistema educacional. Ela é, sobretudo, um campo de luta, criação e esperança, no qual sujeitos historicamente marginalizados se afirmam como protagonistas de sua própria formação e de sua inserção crítica no mundo. Esse movimento não apenas denuncia a exclusão, mas anuncia possibilidades de construção de uma educação emancipadora, plural e decolonial.

2.3 Livros Didáticos da EJA: entre a reprodução e a ruptura

O livro didático ocupa um papel central nas práticas pedagógicas brasileiras e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa centralidade decorre, em grande medida, de sua função de orientar professores e estudantes em um percurso de conteúdos previamente organizados, legitimados e reconhecidos pelo sistema educacional. Contudo, quando se trata da EJA, essa centralidade se reveste de contradições, pois os sujeitos que compõem essa modalidade carregam trajetórias singulares de exclusão e resistência. Como afirma Oliveira (2021), ao mesmo tempo em que o livro garante acesso ao conhecimento escolar, ele também pode restringir as experiências e vozes dos sujeitos da EJA quando se limita a reproduzir apenas narrativas dominantes. Assim, sua análise crítica exige compreender tanto seu potencial emancipador quanto suas limitações estruturais.

Um dos limites mais recorrentes está na tendência dos livros didáticos de reforçar perspectivas eurocêntricas e coloniais. Muitos materiais, ainda que adaptados para a EJA, mantêm estruturas que privilegiam conteúdos lineares, descontextualizados e distantes da realidade dos estudantes. Santos e Lima (2022) destacam que os livros didáticos de História, por exemplo, ainda priorizam a narrativa oficial do Estado-nação, silenciando os saberes indígenas, africanos e populares. Essa reprodução de visões parciais compromete a possibilidade de uma formação crítica, já que naturaliza desigualdades e marginaliza memórias coletivas. A colonialidade do saber, nesse caso, se expressa pela seleção dos conteúdos, pela forma de apresentação dos temas e pela ausência de reconhecimento dos sujeitos da EJA como protagonistas do processo educativo.

No entanto, reduzir o livro didático a um instrumento de opressão seria negligenciar sua potência como objeto de ressignificação. Professores e educandos podem utilizá-lo não como fim em si mesmo, mas como ponto de partida para a construção de saberes críticos. De acordo com Moreira (2023), a transformação não se dá no abandono do material, mas na sua problematização, tratando-o como um texto que pode e deve ser debatido, questionado e confrontado com as experiências dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-

se da pedagogia freiriana, que defende a leitura crítica do mundo antes da leitura da palavra, ou seja, a compreensão da realidade como ponto inicial para a aprendizagem significativa.

A dimensão crítica da utilização do livro didático torna-se ainda mais relevante no ensino de História e Geografia na EJA. Ambas as áreas possuem forte potencial de articulação com a experiência cotidiana dos estudantes, pois lidam com temas como memória, identidade, território, trabalho, desigualdade social e cultura. Segundo Bastos (2024), quando o professor estabelece conexões entre os conteúdos do material didático e as vivências concretas dos educandos, este deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a mediar a construção de consciência crítica. Nesse sentido, os livros podem servir tanto à reprodução da colonialidade quanto à sua contestação, dependendo da intencionalidade pedagógica que orienta seu uso.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), principal política pública de distribuição de livros no Brasil, também reflete essas tensões. Por um lado, garante acesso gratuito à materiais e assegura certa equidade no fornecimento de recursos; por outro, sua estrutura de avaliação e seleção ainda privilegia materiais alinhados às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora defenda princípios de pluralidade, muitas vezes mantém abordagens tradicionais e reducionistas (Silva, 2021).

Silva (2021) aponta que a relação entre BNCC, PNLD e EJA é atravessada por contradições: ao mesmo tempo em que se propõe uma educação inclusiva, permanece a lógica de homogeneização de conteúdos, pouco sensíveis à diversidade cultural dos estudantes. Essa tensão se traduz na prática docente, exigindo que professores adaptem e ressignifiquem os livros para torná-los compatíveis com os contextos reais dos educandos.

Outro aspecto importante é que o livro didático na EJA precisa dialogar com a heterogeneidade dos sujeitos. Jovens em busca de inserção profissional, adultos trabalhadores, mulheres, idosos e populações marginalizadas têm necessidades distintas que dificilmente cabem em um material único e padronizado. Martins (2022) ressalta que, embora a produção de livros didáticos específicos para EJA represente um avanço, eles ainda carecem de propostas que integrem múltiplos saberes e que valorizem as histórias de vida dos estudantes como fonte legítima de conhecimento. A ausência de narrativas locais, comunitárias e populares revela a permanência de lacunas estruturais, mas também abre espaço para práticas pedagógicas que tensionem e reinventem o uso desses materiais.

Por fim, é necessário compreender que os livros didáticos não são neutros: carregam intencionalidades políticas, econômicas e culturais. A disputa sobre quais conhecimentos devem ser ensinados e quais devem ser silenciados perpassa sua produção e utilização.

Nesse cenário, a EJA se configura como espaço privilegiado para transformar o livro didático em instrumento de ruptura epistemológica. Conforme Fernandes (2016), o livro didático na EJA só cumpre plenamente sua função social quando se converte em suporte para o diálogo, para a criticidade e para a construção coletiva de novos sentidos, superando a lógica bancária da educação. Assim, cabe ao professor assumir o papel de mediador crítico, conduzindo leituras que questionem o material e possibilitem aos educandos reconhecerem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Dessa forma, o livro didático na EJA situa-se em um terreno de ambiguidade e disputa: pode ser ferramenta de reprodução da colonialidade ou caminho para a emancipação. A escolha entre esses polos não depende apenas do material em si, mas das condições concretas de ensino, da formação docente e das políticas públicas que o regulam. Mais do que nunca, é necessário avançar na produção de materiais didáticos que reflitam a pluralidade cultural do Brasil e que possibilitem aos estudantes da EJA a vivência de uma educação verdadeiramente crítica, inclusiva e emancipadora.

Tabela 2: Livros didáticos na EJA: entre reprodução e ruptura

Aspectos de Reprodução	Possibilidades de Ruptura	Autor/Ano
Reforço de narrativas eurocêntricas e silenciamento de saberes indígenas, africanos e populares.	Uso crítico do livro como objeto de problematização e debate, conectando conteúdos à realidade dos educandos.	Santos e Lima (2022)
Centralidade do livro como "guia único" de aprendizagem, gerando ensino engessado.	Tratamento do livro como ponto de partida para práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias.	Oliveira (2021)
Seleção de conteúdos homogêneos que ignoram a diversidade dos sujeitos da EJA.	Inserção das histórias de vida e saberes comunitários como complementos legítimos ao livro.	Martins, 2022
Predomínio da narrativa oficial (Estado/nação) em História e Geografia.	Valorização de memórias coletivas e identidades locais como contrapontos às narrativas dominantes.	Batos (2024)
Material imposto pelas diretrizes da BNCC e PNLD, favorecendo a homogeneização.	Reinterpretação crítica dos conteúdos propostos, em diálogo com contextos locais e experiências dos educandos.	Silva, 2021
Permanência da lógica "bancária" da educação nos exercícios do livro.	Estímulo à leitura crítica e produção coletiva de significados, rompendo com a passividade.	Moreira (2023)
Invisibilidade de sujeitos marginalizados nos exemplos e exercícios.	Reconhecimento do livro como espaço de disputa de narrativas e inserção das vozes silenciadas.	Fernandes (2016)
Ênfase em conteúdos descontextualizados da realidade social dos educandos.	Ressignificação das propostas, articulando o material às práticas de resistência da EJA.	Melo (2010)

Fonte: O Autor (2026).

A Tabela 2 ilustra claramente os desafios e as possibilidades inerentes ao uso do livro didático na EJA, refletindo as tensões entre a reprodução de saberes hegemônicos e a ruptura crítica com tais estruturas. Como evidenciado pelos autores, muitos livros didáticos da EJA

continuam a reproduzir narrativas coloniais e eurocêntricas, o que contribui para a invisibilidade de saberes indígenas, africanos e populares.

Segundo Oliveira (2021) essa homogeneização dos conteúdos e a predominância de uma visão oficial e estigmatizada das histórias e identidades no livro didático acabam por limitar as práticas pedagógicas. Contudo, a tabela também destaca as possibilidades de ruptura, como a utilização do livro como ponto de partida para uma prática pedagógica dialógica, onde o conteúdo se torna um veículo para a problemática crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a valorização dos saberes locais, a integração das histórias de vida e a promoção de uma leitura crítica e contextualizada da realidade dos educandos surgem como práticas pedagógicas possíveis que podem transformar o livro didático em uma ferramenta de resistência e emancipação. A mediação crítica do professor para Moreira (2023) torna-se essencial para descolonizar o saber transmitido e permitir que os estudantes da EJA se reconheçam como produtores de conhecimento, não apenas receptores passivos do conteúdo didático.

2.4 Saberes Invisibilizados e as Ausências Presentes

A análise crítica dos saberes invisibilizados nos livros didáticos da EJA envolve um olhar atento às narrativas silenciadas e àquelas que não encontram espaço nos materiais de ensino. No contexto da educação de jovens e adultos, é fundamental questionar quais saberes são considerados válidos, quais são marginalizados e por que determinadas perspectivas históricas, culturais e sociais são excluídas do currículo (Fernandez, 2016).

Para Fernandez (2016) invisibilidade de certos saberes é um reflexo das estruturas de poder, dominação e exclusão que persistem na sociedade, e o livro didático, como instrumento pedagógico, não é imune a essas dinâmicas. Ao contrário, ele é um dos maiores repositórios e mediadores dessas ausências, perpetuando uma visão eurocêntrica, colonialista e heteronormativa que marginaliza outros modos de saber, como os saberes originários, populares e as epistemologias de outros grupos sociais.

A colonialidade do saber é um conceito central na reflexão sobre a educação de jovens e adultos. Segundo Sousa (2022), o livro didático na EJA espelha um sistema educacional que frequentemente invisibiliza as contribuições de povos indígenas, negros e camponeses, restringindo suas narrativas culturais e históricas a uma perspectiva excludente. Nesse sentido, o livro didático não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um mecanismo de manutenção do status quo, pois ao excluir ou distorcer certos saberes, ele contribui para a desvalorização das identidades desses sujeitos e das suas

histórias de vida. A EJA, por ser uma modalidade voltada para indivíduos que, muitas vezes, foram marginalizados pela escola tradicional, exige uma revisão crítica dos conteúdos e uma inclusão efetiva dos saberes de grupos historicamente marginalizados.

O apagamento de saberes em livros didáticos está intimamente ligado à lógica da colonialidade, que define um sistema de conhecimento que desconsidera ou subordina saberes não ocidentais. A colonialidade do saber é, portanto, um fenômeno que transcende o campo acadêmico, reverberando em práticas pedagógicas que, por sua vez, acabam por alimentar uma visão distorcida da realidade social. Silva e Souza (2023) apontam que os conhecimentos que circulam tanto nas escolas regulares quanto nas de jovens e adultos estão longe de ser neutros, pois resultam de um processo de acúmulo que privilegia o discurso dominante, centrado no eurocentrismo e na homogeneização cultural. Essa perspectiva é central quando se analisa o papel dos livros didáticos na perpetuação da colonialidade do saber, que exclui ou distorce as narrativas de grupos como negros, indígenas, camponeses e povos de comunidades tradicionais.

Diante desse cenário, torna-se urgente pensar caminhos para romper com a lógica colonial presente nos materiais pedagógicos, o que exige um movimento de descolonização dos discursos e representações, como ressalta Oliveira (2017) a seguir:

> A descolonização dos enunciados e visualidades é um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças. Descolonizar os discursos históricos, descolonizar as imagens racializantes (para além da alternativa politicamente correta), descolonizar as ideias de desenvolvimento, consumo, pobreza, descolonizar os mundos literários de referência. Esses são alguns desafios que se colocam, tomando-se como base os livros analisados, e que em larga medida não conseguem sair de um referencial colonial do conhecimento (Oliveira, 2017. p 16).

Entretanto, na prática da EJA, muitos professores buscam, de maneira resistente, desafiar essas ausências e ressignificar o conhecimento transmitido. O processo de ruptura com o paradigma eurocêntrico demanda que os educadores da EJA adotem uma postura crítica e criativa diante do livro didático, adaptando e complementando o conteúdo com saberes locais e populares que, de outra forma, seriam negligenciados. Souza e Almeida (2022) observam que os docentes da EJA têm atuado, em muitos casos, como agentes de resistência ao silenciamento presente nos materiais didáticos, buscando recuperar saberes das culturas periféricas e incorporar práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de histórias e conhecimentos.

O resgate dos saberes populares, muitas vezes marginalizados nas abordagens tradicionais de ensino, surge como uma alternativa pedagógica que não apenas amplia os horizontes do conhecimento, mas também fortalece a identidade e o sentido de

pertencimento dos estudantes. Essas práticas pedagógicas podem englobar desde o ensino das memórias coletivas, da história oral, da cultura popular, até práticas agrícolas e saberes tradicionais indígenas e africanos. Em seu estudo sobre a educação rural e de jovens e adultos, Lima e Silva (2025) enfatizam que diversas escolas que atendem a EJA têm investido em práticas pedagógicas que valorizam as culturas locais, como forma de tornar o conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes.

Outro ponto importante que emerge nas discussões sobre as ausências presentes nos livros didáticos é a falta de representação dos sujeitos da EJA, o que reflete a não valorização de sua história e identidade. Quando as representações dos estudantes da EJA aparecem, muitas vezes, limitam-se a imagens estereotipadas: trabalhadores braçais, idosos em busca de alfabetização, mulheres marginalizadas, ou seja, uma visão restrita e frequentemente paternalista de seus papéis sociais.

Segundo Pereira (2023), essa forma estigmatizada de retratar os sujeitos da EJA contribui para a construção de uma identidade social negativa, reforçando a percepção de que a educação destinada a esse público tem caráter de compensação, e não de um processo contínuo e emancipador. Essas representações problemáticas exigem não apenas uma reestruturação do material didático, mas também uma reflexão sobre a ética da representação na educação.

A inclusão de saberes invisibilizados nos livros didáticos exige um esforço conjunto entre os sistemas educacionais e as comunidades, onde as vozes locais possam ser ouvidas e respeitadas. No entanto, essa mudança não se dá apenas pela adição de conteúdo ou pela reestruturação das representações visuais; ela também envolve uma transformação na maneira como os professores e as escolas em geral se relacionam com os estudantes e suas culturas. No contexto da EJA, o livro didático precisa ser apropriado e transformado, com a colaboração ativa de todos os atores educacionais, a fim de incorporar as vozes e os saberes silenciados.

Por fim, os saberes invisibilizados, presentes tanto nas narrativas históricas quanto nas práticas pedagógicas cotidianas, exigem uma ruptura radical com o modelo de ensino tradicional. Quando o livro didático é revisitado e ressignificado a partir das realidades sociais, das experiências comunitárias e das histórias de vida dos educandos, ele deixa de ser um instrumento de alienação e passa a ser um canal para a emancipação e o reconhecimento da diversidade cultural. O desafio é, portanto, o de romper com as ausências presentes no conhecimento escolarizado, ampliando os horizontes de ensino e permitindo

que a EJA se afirme como uma educação de todos, não mais marcada pela exclusão e silenciamento.

2.5 A Interculturalidade como Caminho de Superação

A discussão sobre a interculturalidade ocupa lugar central nos debates contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando relacionada à perspectiva decolonial. Em um mundo cada vez mais marcado pela pluralidade de culturas, etnias, gêneros, gerações e formas de viver, torna-se fundamental que a escola não apenas reconheça essa diversidade, mas a transforme em eixo estruturante de sua prática pedagógica.

A interculturalidade, nesse sentido, vai além da ideia de coexistência de culturas no mesmo espaço; ela pressupõe o diálogo crítico e respeitoso entre diferentes matrizes de saberes e experiências, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos que desafiem a hegemonia eurocêntrica ainda presente nos livros didáticos e nas práticas escolares. Nesse sentido, Lima *et al* (2024) relata que:

> A globalização tem transformado profundamente as sociedades contemporâneas, criando espaços cada vez mais culturalmente diversificados. Essa transformação tem imposto novos e significativos desafios às instituições educacionais, que agora se veem diante da necessidade de lidar com a pluralidade cultural em suas salas de aula. Nesse novo contexto global, as escolas não podem mais se limitar a transmitir conhecimentos de maneira homogênea; elas são chamadas a refletir a diversidade cultural de suas comunidades e a promover a inclusão de maneira ativa e consciente. Criar um ambiente que respeite e valorize as diferentes culturas presentes é, portanto, uma tarefa fundamental para as instituições de ensino contemporâneas (Lima *et al*, 2024, p. 61).

De acordo com Viñal Júnior *et al.* (2022), a interculturalidade, quando incorporada ao currículo e aos materiais pedagógicos, promove uma ruptura epistemológica, pois não se limita à inclusão do outro, mas se constrói no diálogo em condições de igualdade. No caso da EJA, isso ganha ainda mais relevância, considerando que os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores, pessoas das periferias urbanas, populações indígenas, quilombolas, migrantes e sujeitos que carregam consigo saberes múltiplos, adquiridos em espaços distintos da escola. A interculturalidade, portanto, representa não apenas uma metodologia, mas também uma postura política e ética que busca legitimar esses conhecimentos, confrontando a lógica da invisibilização e da subalternização que ainda domina os materiais didáticos.

No entanto, a implementação da interculturalidade na EJA enfrenta desafios significativos. O primeiro deles é a predominância de uma perspectiva multiculturalista superficial, que tende a valorizar a diversidade apenas em momentos pontuais, como datas comemorativas, sem que haja uma integração efetiva desses saberes na estrutura curricular.

Santos (2023) adverte que a interculturalidade não deve ser reduzida a práticas folclorizantes ou a reconhecimentos meramente simbólicos; ao contrário, precisa atravessar todo o processo de ensino-aprendizagem, questionando os conteúdos, as metodologias e os objetivos da educação. Assim, diferentemente de um multiculturalismo passivo, a interculturalidade crítica implica uma transformação profunda da lógica pedagógica e do uso dos livros didáticos.

Nesse contexto, a EJA pode se tornar um espaço privilegiado para o exercício da interculturalidade, pois seus estudantes trazem experiências que desestabilizam as hierarquias de saber estabelecidas pela escola tradicional. Costa, Mallows e Costa (2020) ressaltam que a interculturalidade na EJA não deve ser vista como um complemento, mas como parte constitutiva da pedagogia, pois é no encontro entre saberes locais e conhecimentos sistematizados que surgem novas possibilidades educativas. Isso significa que o livro didático, longe de ser descartado, pode ser ressignificado quando articulado às experiências dos educandos, tornando-se um recurso que, em vez de reproduzir narrativas hegemônicas, abre espaço para múltiplas vozes.

Outro aspecto essencial da interculturalidade é sua dimensão emancipatória, pois, ao reconhecer os saberes dos estudantes, promove-se o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da identidade cultural. No caso dos sujeitos da EJA, muitos dos quais tiveram sua escolarização interrompida devido à exclusão social, econômica ou cultural, o reconhecimento de seus saberes de origem pode representar não apenas valorização pessoal, mas também afirmação política diante das estruturas que os marginalizaram.

Segundo Oliveira (2025), a prática intercultural na EJA possibilita que os educandos se reconheçam como produtores de conhecimento, superando a lógica que os reduz a receptores passivos de conteúdo. Essa superação é vital para a construção de uma educação emancipadora, em sintonia com os princípios da pedagogia decolonial.

A interculturalidade também contribui para repensar o papel do professor na EJA. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente passa a atuar como mediador crítico, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Essa mediação, contudo, exige uma formação docente comprometida com a diversidade cultural e com a desconstrução de preconceitos. Haracemiv, Soek e Milek, (2019) argumentam que o professor intercultural deve desenvolver uma escuta ativa e respeitosa, reconhecendo que os saberes dos estudantes não são inferiores, mas complementares aos saberes acadêmicos. Isso implica não apenas a valorização do conhecimento tradicional, mas também sua articulação

com problemáticas contemporâneas, como as questões ambientais, a justiça social e a cidadania digital. Lima *et al* (2024) complementa explicando que:

> A educação intercultural vai além da simples adição de conteúdos sobre diferentes culturas ao currículo escolar. Trata-se de uma abordagem pedagógica abrangente que integra o respeito pela diversidade em todos os aspectos do ambiente escolar. Isso inclui a adaptação de metodologias de ensino para atender às necessidades de alunos de diferentes origens culturais, a criação de materiais didáticos que reflitam essa diversidade e a promoção de um ambiente escolar onde todas as culturas são valorizadas (Lima *et al*, 2024, p. 65).

Por fim, a interculturalidade se apresenta como um caminho de superação não apenas no campo pedagógico, mas também no campo político e social. Ao tensionar o livro didático e o currículo escolar, ela contribui para a desconstrução de paradigmas coloniais e para a construção de um projeto educativo mais democrático, plural e inclusivo. É nesse sentido que a EJA, quando pautada pela interculturalidade, pode tornar-se um espaço de resistência e reexistência, afirmando a diversidade cultural como valor central para a educação contemporânea.

2.6 O Papel do Professor como Intelectual Decolonial

Ao tratar da colonialidade, torna-se indispensável destacar as reflexões e contribuições de Aníbal Quijano. Sua trajetória acadêmica e intelectual, extensa e fecunda, foi decisiva para a consolidação de um pensamento crítico latino-americano nas ciências sociais, marcado pela originalidade e pela solidez. Foi ele quem elaborou o conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber, utilizado para explicar as formas de dominação social, econômica e cultural instituídas no período colonial e que permanecem, de modo complexo, mesmo após a conquista da independência política das ex-colônias (Moura, 2020).

Já o colonialismo, se caracteriza por um movimento impositivo: não dialoga, mas interfere; não compartilha, mas subjuga. Ele define, nomeia e hierarquiza, determinando o que deve ser feito e de que forma, nas diversas instituições sociais. Esses modelos, quando consolidados, são reconhecidos como padrões eurocêntricos que sustentam a ordem social vigente (Moura, 2020).

Segundo Lima *et al (*2024) a perspectiva decolonial, aplicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), demanda uma profunda reconfiguração do papel do professor. Mais do que um transmissor de conteúdos previamente legitimados por currículos oficiais e materiais didáticos, o docente é chamado a assumir-se como intelectual crítico e decolonial, engajado na ruptura com epistemologias coloniais que historicamente marginalizaram saberes, culturas e identidades. Essa mudança implica superar práticas pedagógicas reprodutivistas,

centradas na memorização, para promover processos de aprendizagem que favoreçam a emancipação dos estudantes e a valorização de seus saberes de origem.

De acordo com Costa, Mallows e Costa (2020), o professor decolonial exerce o papel de mediador nos diálogos entre diferentes formas de conhecimento, questionando as hierarquias estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico e criando espaço para epistemologias alternativas. Nessa perspectiva, a função docente vai além do domínio técnico de conteúdos: ela exige uma postura ética, política e socialmente transformadora. Na EJA, isso significa compreender que os educandos são sujeitos históricos, portadores de experiências de vida e resistência, cujos saberes necessitam ser legitimados no espaço escolar. Para Lima *et al.* (2024), os professores devem se atentar para a adaptação curricular, pois:

> Muitas vezes, os currículos escolares são desenhados de maneira homogênea, sem levar em consideração as diferenças culturais dos alunos. Para que a educação intercultural seja eficaz, é necessário que os currículos sejam revistos e adaptados para incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural da comunidade escolar. Isso pode incluir, por exemplo, a inclusão de textos literários de diferentes culturas, a promoção de projetos de pesquisa que incentivem os alunos a explorarem suas próprias identidades culturais, e a criação de espaços onde os alunos possam compartilhar suas histórias e experiências culturais (Lima *et al*., 2024, p. 62).

No entanto, o currículo intercultural deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos estudantes, incorporando suas experiências ao processo educativo. Nesse sentido, o professor exerce papel central como mediador, articulando os saberes escolares com as vivências dos educandos e promovendo aprendizagens mais inclusivas e significativas.

A prática pedagógica decolonial exige do professor o exercício constante da escuta ativa, do respeito às narrativas locais e da capacidade de articular esses conhecimentos com os conteúdos curriculares. Em vez de negar ou invisibilizar a realidade dos educandos, o docente deve transformá-la em ponto de partida para a problematização crítica. Silva e Andrade (2023) ressaltam que o professor decolonial, na EJA, não se limita a transmitir conteúdos, mas constrói, junto com os estudantes, um conhecimento dialógico em que a realidade social se torna elemento essencial do aprendizado. Essa concepção aproxima-se da pedagogia freiriana, ao entender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a construção coletiva.

Outro aspecto fundamental é a formação docente. Para que o professor possa atuar como intelectual decolonial, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada ofereçam subsídios teóricos e práticos que permitam compreender a colonialidade do saber e suas implicações na educação. Santos e Ferreira (2024) alertam que, sem uma formação

crítica e contextualizada, corre-se o risco de manter práticas que reforçam desigualdades epistemológicas, mesmo que envoltas em discursos progressistas. Assim, é urgente repensar os programas de formação, de modo a contemplar discussões sobre decolonialidade, interculturalidade e práticas pedagógicas emancipatórias.

A atuação docente como intelectual decolonial também implica questionar o livro didático e os documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Embora esses instrumentos auxiliem na organização do ensino, eles frequentemente reproduzem visões homogeneizadoras e eurocentradas. Conforme Oliveira (2025), cabe ao professor analisar criticamente os materiais, identificar suas lacunas e propor estratégias que deem visibilidade a narrativas silenciadas, sobretudo em áreas como História e Geografia. Nesse sentido, o docente assume uma postura ativa, tratando o livro didático não como manual fechado, mas como ferramenta de disputa e ressignificação.

Além disso, o professor decolonial precisa lidar com as tensões entre práticas tradicionais e práticas críticas. Em muitas escolas de EJA, prevalecem metodologias transmissivas, baseadas em exercícios repetitivos e descontextualizados. Romper com essa lógica não é tarefa simples, pois envolve resistências institucionais, falta de recursos e até o cansaço dos próprios estudantes, que muitas vezes chegam às aulas após longas jornadas de trabalho. Entretanto, como destaca Neves (2022), mesmo em pequenos gestos de problematização da realidade, o professor decolonial pode construir oportunidades de emancipação. Assim, a transformação pedagógica pode emergir de ações simples, como a escolha de temas geradores ligados à realidade dos educandos e a valorização de suas experiências.

Outro ponto relevante é a dimensão política do trabalho docente. O professor decolonial não atua de maneira neutra, mas como sujeito engajado que assume posição diante das injustiças sociais e epistemológicas. Souza (2023) observa que a suposta neutralidade apenas reforça a colonialidade; assumir uma perspectiva decolonial é reconhecer que a educação constitui sempre um ato político. Nesse contexto, a EJA torna-se espaço de resistência e reexistência, no qual o professor colabora para formar sujeitos críticos, capazes de questionar narrativas dominantes e reivindicar sua voz.

Por fim, é importante destacar que o papel do professor como intelectual decolonial não é apenas um ideal, mas uma prática viável quando sustentada por políticas públicas de valorização docente, programas de formação continuada e redes de apoio pedagógico. Ao adotar essa postura, o docente transforma o ato educativo em espaço de diálogo, de

reconhecimento das diferenças e de construção de saberes plurais. A EJA, nesse sentido, pode consolidar-se como território de emancipação, desde que seus educadores estejam comprometidos com a superação das práticas coloniais e com a afirmação de uma pedagogia crítica e transformadora.

2.7 Políticas Públicas e Decolonialidade na Educação

As políticas públicas educacionais no Brasil sempre foram atravessadas por disputas de projetos de sociedade e de concepções pedagógicas. No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse tensionamento se torna ainda mais evidente, pois trata-se de uma modalidade marcada por exclusões históricas e pela luta de grupos marginalizados pelo direito à educação. Haracemiv, Soek e Milek, (2019) destacam que as políticas públicas não podem ser entendidas como neutras, já que se configuram como arenas em que diferentes visões disputam espaço e onde também emergem resistências. Nesse sentido, a leitura decolonial possibilita compreender como determinados programas reforçam práticas coloniais ou, ao contrário, podem ser ressignificados para dar visibilidade a saberes e identidades invisibilizados.

Um dos principais eixos de análise nesse contexto é o papel desempenhado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos foram pensados como instrumentos de democratização do acesso à educação e de garantia dos direitos de aprendizagem. No entanto, também são alvo de críticas quando se observa que, em nome da padronização curricular, reproduzem lógicas de homogeneização cultural. Cruz (2020) observa que, quando as políticas curriculares priorizam competências universais sem considerar os contextos locais, acabam reforçando um currículo colonizado que invisibiliza saberes subalternizados. Ou seja, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso, esses programas podem consolidar práticas que marginalizam epistemologias diversas.

Assim, a perspectiva decolonial coloca em evidência a necessidade de olhar para tais políticas não como estruturas fixas, mas como espaços de disputa. Para Rodrigues (2023), embora o PNLD seja essencial para democratizar o acesso aos livros, ele precisa ser apropriado criticamente pelos professores, sob risco de funcionar apenas como reprodutor de epistemologias eurocêntricas. Isso reforça a ideia de que a política pública, por si só, não garante a transformação: é a mediação docente e comunitária que pode ressignificá-la em práticas emancipatórias.

Além do PNLD e da BNCC, outras políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes curriculares para a EJA que também refletem disputas entre práticas coloniais e decoloniais. A meta de universalização da alfabetização, por exemplo, é fundamental, mas pode assumir caráter tecnicista se não for articulada a uma proposta de valorização dos saberes locais. Viñal Júnior *et al.* (2022) explicam que a decolonialidade nas políticas públicas implica não apenas ampliar o acesso, mas também assegurar uma educação que reconheça e legitime os sujeitos em sua diversidade histórica e cultural.

A perspectiva decolonial propõe que as políticas sejam compreendidas como territórios de disputa. Isso significa reconhecer que, embora muitas vezes elaboradas a partir de uma lógica centralizada e normativa, elas podem ser reinterpretadas e ressignificadas nos contextos locais. Na EJA, professores, gestores e estudantes têm a possibilidade de construir práticas que desafiem a colonialidade e afirmem epistemologias próprias. Haracemiv, Soek e Milek, (2019) reforçam essa concepção ao argumentar que as políticas públicas não são neutras, mas sim campos de poder nos quais resistências emergem e novas leituras se tornam possíveis.

Um desafio recorrente é a tendência das políticas a priorizarem indicadores quantitativos, como taxas de matrícula, frequência e aprovação, em detrimento da qualidade do processo educativo. Isso pode levar a uma redução da EJA a números, desconsiderando a complexidade da trajetória de seus sujeitos. Bastos (2024) defende que superar a colonialidade nas políticas exige deslocar o foco de metas numéricas para o fortalecimento de processos pedagógicos emancipatórios, que valorizem a vida e os saberes dos estudantes. Assim, a avaliação das políticas precisa ser repensada de forma qualitativa, considerando dimensões culturais, sociais e epistemológicas.

Outro ponto relevante é a relação entre políticas públicas e formação docente. Muitos programas de formação continuada ainda se baseiam em modelos padronizados, que pouco dialogam com os desafios da EJA. Do ponto de vista decolonial, é necessário que tais formações contemplem temas como interculturalidade, epistemologias do Sul e práticas pedagógicas críticas. Costa, Mallows e Costa (2020) defendem que uma política pública com viés decolonial deve investir em formações que permitam aos docentes compreender as marcas da colonialidade e atuar de forma transformadora na escola.

Em síntese, as políticas públicas podem tanto reforçar a colonialidade quanto abrir caminhos para sua superação. A depender da forma como são elaboradas, implementadas e apropriadas, elas podem consolidar currículos uniformizadores ou promover a diversidade epistemológica. A perspectiva decolonial convida a olhar para esses instrumentos não como

estruturas rígidas e imutáveis, mas como espaços em disputa, nos quais professores, estudantes e comunidades têm papel fundamental na ressignificação dos sentidos da educação.

2.8 Práticas Pedagógicas Decoloniais em História e Geografia

As disciplinas de História e Geografia ocupam papel fundamental na formação crítica dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois possibilitam compreender o passado, o espaço e a realidade social em suas múltiplas dimensões. Entretanto, ao longo do tempo, os conteúdos dessas áreas foram atravessados por narrativas eurocêntricas que invisibilizaram saberes locais, memórias coletivas e a diversidade cultural brasileira. Silva e Barbosa (2021) apontam que o ensino dessas disciplinas nos livros didáticos costuma privilegiar uma visão ocidentalizada do mundo, o que contribui para o apagamento de experiências de povos indígenas, africanos e camponeses. A perspectiva decolonial, nesse sentido, busca ressignificar as práticas pedagógicas para dar voz às narrativas silenciadas e fortalecer identidades historicamente marginalizadas.

De acordo com Costa (2020), a decolonialidade nas práticas pedagógicas não significa apenas incluir novos conteúdos, mas repensar criticamente as formas de ensinar e aprender. No caso da História, isso implica superar a centralidade em figuras heroicas e grandes eventos, de modo a valorizar a atuação de sujeitos subalternizados e suas contribuições sociais, políticas e culturais. A autora ressalta que a História ensinada na EJA deve dialogar com as vivências concretas dos estudantes, reconhecendo memórias familiares, comunitárias e de trabalho como parte legítima da narrativa histórica. Essa abordagem amplia a compreensão da história como processo coletivo e multifacetado, em vez de mera cronologia de fatos.

Na Geografia, a perspectiva decolonial se expressa na crítica à abordagem meramente técnica e cartográfica do espaço. Santos e Gomes (2023) explicam que ensinar Geografia sob esse viés significa compreender o território como espaço vivido, permeado por desigualdades, resistências e identidades. Assim, o estudo do espaço geográfico deve considerar as realidades locais dos sujeitos da EJA, como comunidades periféricas, quilombolas e indígenas, colocando em diálogo o conhecimento científico com os saberes cotidianos. Essa abordagem fortalece a leitura crítica do mundo e possibilita que os educandos entendam sua inserção no espaço social como resultado de processos históricos e políticos.

Outro elemento essencial é a interdisciplinaridade entre História e Geografia. A articulação entre as duas áreas permite uma compreensão mais abrangente da realidade, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e críticas. Oliveira (2024) afirma que a interdisciplinaridade entre essas disciplinas, quando orientada por uma perspectiva decolonial, possibilita relacionar passado e presente, território e memória, cultura e política, ampliando a consciência social dos sujeitos. Nesse sentido, os conteúdos deixam de ser tratados de forma fragmentada e passam a dialogar entre si, sempre em conexão com a realidade dos estudantes.

Práticas pedagógicas decoloniais em História e Geografia também requerem metodologias participativas. O uso de rodas de conversa, projetos comunitários, cartografias sociais e análise crítica de materiais midiáticos são algumas estratégias que colocam os estudantes no centro do processo e permitem maior protagonismo. Ribeiro e Matos (2025) defendem que, ao reconhecer os saberes dos educandos como legítimos, o conhecimento escolar deixa de ser imposto e passa a ser construído de maneira dialógica. Essa postura metodológica se aproxima da pedagogia freiriana, ao priorizar o diálogo, a problematização e a criticidade.

Um aspecto igualmente importante é a ressignificação do livro didático como recurso pedagógico. Embora o PNLD seja o principal responsável por fornecer esses materiais à EJA, a perspectiva decolonial sugere que eles sejam utilizados de forma crítica, entendendo-os como espaços de disputa de narrativas. Neves (2022), enfatiza que os livros didáticos, quando usados sem mediação crítica, tendem a reproduzir a colonialidade do saber, mas podem ser reapropriados pelo professor para dar visibilidade a saberes marginalizados. Nesse sentido, o papel docente é essencial para transformar conteúdos aparentemente neutros em oportunidades de reflexão e questionamento.

Além disso, práticas pedagógicas decoloniais em História e Geografia devem dialogar com questões contemporâneas vividas pelos sujeitos da EJA, como desigualdade social, racismo, mudanças climáticas, mobilidade urbana e conflitos fundiários. Ao relacionar tais temas com os conteúdos curriculares, os professores ajudam os estudantes a compreender sua realidade como parte de processos históricos e espaciais mais amplos. Lima e Silva (2025) destacam que essa abordagem torna a escola um espaço de resistência, no qual os educandos se reconhecem como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Tabela 3: Práticas e Objetivos Identificados

Prática Pedagógica	Objetivos	Autor/Ano
Cartografia social	Mapear território com base nas vivências dos educandos e contribuir para uma leitura crítica da espacialidade	Santos & Gomes (2023)
Análise crítica de livros didáticos	Identificar vieses eurocêntricos e estimular a produção de contra-narrativas	Costa (2022)
Projetos de memória comunitária	Resgatar histórias locais e fortalecer identidades coletivas	Costa (2020)
Rodas de conversa e debates	Promover diálogo entre experiências de vida e temas do currículo	Ribeiro & Matos (2025)
Problemas socioambientais locais	Estabelecer conexão entre desigualdades territoriais e realidade vivida	Lima & silva (2025)
Interdisciplinaridade História–Geografia	Relacionar passado e espaço social, ampliando consciência crítica	Oliveira (2024)
Análise crítica de mídias (jornais, redes sociais)	Discutir construções narrativas e silenciamentos veiculados pelos media	Pacheco (2024)
Narrativas visuais (murais, fotos, exposições)	Dar visibilidade às experiências dos educandos e valorizar culturas locais	Silva & Barbosa (2021)
Oficinas de cultura tradicional e saber popular	Valorizar práticas de saber comunitário (artesanato, culinária, oralidade)	Mendes & Silva (2025)
Jogos e dinâmicas territoriais	Promover aprendizagem dialógica sobre o espaço a partir da interação ativa	Fonseca & Almeida (2024)
Diálogos intergeracionais	Trocar saberes entre jovens, adultos e idosos fortalecendo a memória coletiva	Santos (2025)

Fonte: O Autor (2026).

As práticas pedagógicas apresentadas na tabela evidenciam que a perspectiva decolonial na EJA não se limita a uma crítica teórica à colonialidade do saber, mas se concretiza em metodologias que buscam ressignificar a experiência escolar e aproximá-la das vivências dos educandos. Estratégias como a cartografia social, os projetos de memória comunitária e as oficinas de saberes locais revelam uma valorização dos territórios e das identidades populares, promovendo a inserção do estudante como sujeito ativo do processo educativo. Além disso, metodologias como a análise crítica de mídias e o uso de narrativas visuais ampliam a capacidade de leitura crítica do mundo e de produção de contra-narrativas, o que fortalece a dimensão emancipatória da educação. Ao integrar saberes acadêmicos e saberes comunitários, essas práticas reafirmam a função da EJA como espaço de resistência e construção de novos horizontes epistemológicos, contribuindo para uma formação cidadã mais consciente e inclusiva.

Assim, as práticas pedagógicas decoloniais em História e Geografia na EJA demonstram que a decolonialidade não deve ser compreendida apenas como uma crítica abstrata à colonialidade do saber, mas como um compromisso metodológico que ressignifica os conteúdos escolares e valoriza os sujeitos da aprendizagem. Ao incorporar estratégias como a cartografia social, os projetos de memória comunitária, as oficinas de saberes locais

e a análise crítica de mídias, os educadores ampliam a leitura crítica do mundo e promovem a construção de contra-narrativas capazes de romper com o silenciamento histórico. Essa integração entre saberes acadêmicos e comunitários não apenas fortalece o protagonismo dos educandos, mas também consolida a EJA como espaço de resistência, reexistência e emancipação, reafirmando seu papel na promoção de uma educação cidadã, plural e inclusiva.

Portanto, as práticas pedagógicas decoloniais em História e Geografia na EJA não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também reafirmam o direito à educação como espaço de libertação e reconstrução de identidades. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de promover um ensino que valorize a diversidade, a pluralidade e os saberes silenciados, rompendo com as estruturas de poder que sustentam a colonialidade do saber. Como reforça Pacheco (2024) que ensinar História e Geografia na perspectiva decolonial é assumir um compromisso ético e político com a justiça cognitiva e com a valorização da dignidade humana.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICOS - ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS LIVROS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA 9ª ETAPA DO ENSINO MÉDIO

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando sujeitos, contextos socioculturais e interpretações múltiplas (Minayo, 1994; Ludke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994). Sua finalidade é exploratória (por investigar um campo ainda pouco estudado), explicativa (ao analisar como determinadas práticas discursivas dos livros didáticos podem favorecer ou limitar processos emancipatórios) e metodológica (ao adaptar e aplicar um modelo sistematizado de análise de conteúdo, conforme Valentim da Silva, 2019).

A pesquisa exploratória caracteriza-se pela busca de aproximação inicial com um objeto de estudo ainda pouco investigado, permitindo ampliar a compreensão sobre suas características, tendências e problemáticas centrais. No contexto deste estudo, o caráter exploratório justifica-se pela escassez de investigações que se debrucem especificamente sobre a análise da linguagem e das atividades presentes nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos, especialmente sob uma perspectiva emancipatória. Assim, essa abordagem possibilita mapear categorias analíticas, levantar hipóteses interpretativas e delimitar caminhos teóricos e metodológicos para a compreensão do fenômeno, sem a pretensão de esgotá-lo.

A dimensão explicativa da pesquisa refere-se ao esforço de compreender e interpretar as relações entre os elementos analisados, buscando identificar como e por que determinados fenômenos ocorrem. Nesse estudo, o caráter explicativo manifesta-se na análise das práticas discursivas presentes nos livros didáticos, investigando de que modo a linguagem e a natureza das atividades propostas podem favorecer ou limitar processos de criticidade, diálogo e emancipação dos educandos da EJA. Dessa forma, a pesquisa não se restringe à descrição dos materiais, mas procura interpretar os sentidos produzidos e suas implicações pedagógicas, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado.

A pesquisa assume também um caráter metodológico ao propor a adaptação e aplicação de um modelo sistematizado de análise de conteúdo, conforme Valentim da Silva (2019), adequado às especificidades do objeto investigado. Esse enfoque implica refletir criticamente sobre os procedimentos de análise, ajustando categorias, critérios e etapas metodológicas à realidade dos livros didáticos da EJA e aos pressupostos teóricos que orientam o estudo. Assim, além de produzir conhecimento sobre o objeto analisado, a pesquisa contribui para o aprimoramento de estratégias metodológicas de análise

qualitativa, especialmente em investigações que articulam linguagem, educação e perspectivas emancipatórias.

3.2 Caracterização do *Corpus*

O *corpus* analisado corresponde ao volume 3 da coleção Novo Futuro – Ciências Humanas, livro didático de História e Geografia destinado à 9ª etapa da EJA (equivalente à 1ª série do Ensino Médio), publicado em 2020 (PNLD 2014) e utilizado na rede estadual do município de Itacoatiara/AM.

Os dados empíricos dessa pesquisa são resultados da análise de 1 livro didático História e Geografia da EJA, a coleção Novo Futuro (Maestria Consultoria Educacional,2020) utilizados atualmente com as turmas de 9º etapa- 1ª série do Ensino Médio – volume 3-Ciências Humanas (PNLD 2014) da rede estadual de ensino da cidade de Itacoatiara, estado do Amazonas.

A escolha do livro didático não ocorreu de forma aleatória, mas de maneira intencional (*purposeful sampling*), por se tratar do material efetivamente utilizado por estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos em 2024 na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, período em que a autora atuava como pedagoga no turno noturno da modalidade educação de jovens e adultos, o que assegura maior pertinência empírica à análise e possibilita a compreensão das práticas pedagógicas tal como se concretizam no cotidiano da EJA.

A seleção do livro de História e Geografia da 9ª etapa justifica-se pelo fato de os demais volumes da Coleção Novo Futuro destinados à 10ª e 11ª etapas (2ª e 3ª séries do Ensino Médio, respectivamente) apresentarem a mesma estrutura organizacional, tanto no que se refere às orientações pedagógicas quanto aos exercícios propostos.

3.3 Delineamento Metodológico

A presente pesquisa adotou o modelo de análise de conteúdo qualitativa proposto por Bardin (1977), articulado à sistematização metodológica apresentada por Valentim da Silva (2019) para estudos no campo das ciências sociais. A análise de conteúdo tem como finalidade central a inferência de significados latentes presentes nas mensagens e nos processos comunicacionais, distinguindo-se da análise documental, a qual se restringe à organização, classificação e descrição inicial dos materiais, sem avançar, necessariamente, para a interpretação inferencial dos sentidos produzidos.

Nesse sentido, os procedimentos analíticos desta investigação foram desenvolvidos em duas camadas complementares e interdependentes. A primeira consistiu na análise

documental, voltada à organização do corpus, à leitura sistemática dos livros didáticos e à categorização inicial dos dados. Essa etapa possibilitou o mapeamento dos conteúdos, das atividades e das características da linguagem presentes nos materiais. A segunda camada correspondeu à análise de conteúdo propriamente dita, de natureza interpretativa, inferencial e comparativa, conforme os pressupostos de Bardin (1977) e Moraes (1999), permitindo aprofundar a compreensão dos sentidos explícitos e implícitos veiculados pelos textos analisados.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), estrutura-se em três fases fundamentais, todas rigorosamente aplicadas neste estudo. A pré-análise envolveu a leitura flutuante e sistemática do material, a definição das hipóteses analíticas e a delimitação das categorias de análise. A fase de exploração do material compreendeu a identificação, codificação e organização das unidades de sentido, de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação consistiram na realização de inferências, na comparação entre categorias e na síntese analítica dos achados, articulando os dados empíricos ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

O método de Bardin (1977) se organiza em três diferentes fases:

1) a pré-análise: consiste na formulação das hipóteses a serem verificadas, dos objetivos do estudo, na escolha dos documentos a serem analisados e na elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final;
2) a exploração do material: aplicação dos procedimentos de análise;
3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação: nesta última fase, serão estabelecidos os quadros de resultados das informações fornecidas pela análise.

3.4 Procedimentos Analíticos

A análise sistemática dos materiais didáticos desenvolveu-se a partir de três eixos metodológicos complementares, adaptados do modelo proposto por Valentim da Silva (2019), os quais possibilitaram articular dimensões cognitivas, discursivas e políticas do processo educativo na Educação de Jovens e Adultos.

A operacionalização analítica fundamentou-se na análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (1977), compreendida como um conjunto de procedimentos técnicos voltados à organização, codificação e interpretação de dados textuais. Inicialmente, realizou-se a pré-análise, mediante leitura flutuante das unidades didáticas dos livros selecionados, visando identificar recorrências temáticas, tipos de comandos pedagógicos e intencionalidades formativas presentes nas atividades propostas.

Na sequência, foram definidas as unidades de registro, correspondentes a cada exercício ou atividade direcionada ao estudante, especialmente aquelas que apresentavam verbos de ação, resolução de situações-problema ou solicitações de posicionamento crítico. Paralelamente, estabeleceram-se as unidades de contexto, compreendidas como o conjunto textual que circunda cada atividade (textos-base, imagens, orientações pedagógicas e seções temáticas) permitindo interpretar o significado pedagógico das propostas em sua totalidade.

Durante a etapa de exploração do material, as atividades foram submetidas a um processo de codificação analítica, no qual se atribuíram códigos relacionados aos níveis cognitivos mobilizados, às evidências de categorias emancipadoras e aos perfis de cidadania presentes. A categorização ocorreu por aproximação semântica e funcional, possibilitando a consolidação das categorias sistematizadas nos Quadros 2 e Quadro 3 garantindo rigor metodológico ao processo interpretativo.

A partir desse procedimento geral, os dados foram analisados segundo três eixos complementares:

a) Análise cognitiva dos exercícios (Taxonomia de Bloom revisada): no primeiro eixo, realizou-se a análise dos exercícios que mobilizam textos, identificando os níveis de complexidade cognitiva propostos pela Taxonomia de Bloom revisada (Anderson *et al*., 2001), a saber: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Essa etapa permitiu examinar de forma sistemática o tipo de pensamento que os exercícios solicitam dos educandos, possibilitando verificar se as atividades: (i) privilegiam a memorização mecânica e a reprodução de informações; (ii) estimulam o raciocínio inferencial e a interpretação crítica; (iii) favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico; e (iv) possibilitam processos de criação e autoria.

A utilização da taxonomia, neste estudo, não assume caráter prescritivo, mas analítico, estando ancorada na perspectiva freiriana (Freire, 1969; 1970), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo constitui um meio fundamental para a construção da consciência crítica e para a leitura transformadora da realidade, e não um fim em si mesmo.

b) Identificação das categorias emancipadoras: no segundo eixo consistiu na identificação e codificação de categorias emancipadoras presentes nos textos e nas atividades analisadas, a saber: identidade, empoderamento e pensamento crítico. A categorização fundamentou-se em referenciais teóricos que discutem educação, emancipação e cidadania crítica, tais como Bartlett (2005), Butler, Suh e Scott (2015), Freire (1969; 1970), Kahne e Westheimer (2003), Romão e Gadotti (2012), Scott e Suh (2015), Stromquist (2009; 2012) e Yoon e Sharif (2015).

Essa etapa permitiu compreender de que maneira os materiais didáticos reconhecem as trajetórias de vida dos educandos da EJA, estimulam a autonomia intelectual e favorecem processos de reflexão crítica sobre a realidade social. Os excertos representativos foram sistematizados em quadros analíticos, garantindo transparência e rigor ao processo de análise.

c) Identificação dos perfis de cidadania (Westheimer & Kahne): no terceiro eixo voltou-se à identificação de evidências dos três perfis de cidadania propostos por Westheimer e Kahne (2004): o cidadão pessoalmente responsável, o cidadão participativo e o cidadão orientado para a justiça social. A partir dessa tipologia, foi possível analisar as finalidades políticas implícitas nos materiais didáticos, relacionando os níveis cognitivos e as categorias emancipadoras às concepções de cidadania que os livros promovem. Essa etapa contribuiu para compreender se as práticas propostas se limitam à adaptação dos sujeitos à ordem social vigente ou se favorecem uma formação cidadã crítica, participativa e comprometida com a transformação social.

3.5 Sistematização dos Dados

A análise qualitativa desenvolveu-se a partir da construção de três quadros analíticos, correspondentes a cada eixo metodológico adotado considerando a Taxonomia de Bloom revisada, categorias emancipadoras e perfis de cidadania. Cada quadro teve a função de classificar, codificar, organizar, interpretar e comparar os dados extraídos dos materiais didáticos, possibilitando uma leitura articulada e aprofundada do corpus analisado. Essa sistematização assegurou rigor metodológico ao processo analítico, permitindo a realização de inferências consistentes sobre os sentidos produzidos nos textos e atividades, o que supera uma abordagem meramente descritiva e fortalece o caráter interpretativo da pesquisa.

As três etapas metodológicas que foram adaptadas de Valentim da Silva (2019) para a realização deste estudo são:

Identificação da estrutura do processo cognitivo em exemplos de exercícios pedagógicos com texto do livro didático (de acordo com a taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al*., 2001), ilustrada na Figura 2.

Figura 2: Quadro de estrutura do processo cognitivo e exemplos de exercícios com texto na taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al. (2001).

Dimensões do conhecimento (tipos)	Processo Cognitivo (Níveis)					
	1.Recordar (Habilidades direcionadas: reconhecer, reproduzir)	2.Entender (Habilidades direcionadas: comparar, explicar)	3.Aplicar (Habilidades direcionadas: executar, implementar)	4.Analisar (Habilidades direcionadas: diferenciar, organizar, atribuir e concluir)	5.Sintetizar (Habilidades direcionadas: Verificar e criticar)	6.Criar (Habilidades direcionadas: generalizar, planificar e produzir)
Factual: Os elementos básicos que os alunos devem saber para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas.						
Conceitual: as inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permite trabalhar em conjunto						
Processual: como fazer algo, pesquisar métodos e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.						
Metacognitivo: conhecimento da cognição em geral, bem como consciência e conhecimento da própria cognição.						
1º baixo nível de pensamento		**2º, 3º, 4º, 5º e 6º níveis de pensamento superior**				

Fonte: Adaptado de Valentim da Silva (2019).

Identificação das categorias identidade, empoderamento e pensamento crítico em exemplos de indicadores e citações de livros didáticos ilustrado na Figura 3, baseados em Bartlett (2005), Butler, Suh e Scott (2015); Freire (1969; 1970), Kahne e Westheimer (2003), Romão e Gadotti (2012a); Scott e Suh (2015), Stronquist (2009; 2012), Yoon e Sharif (2015).

Figura 3: Quadro de codificação da alfabetização emancipadora e exemplo de indicadores e citações dos livros didáticos

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso cívico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e a capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronquist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre seus direitos e responsabilidades); 6. Estímulo à consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo e do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador; 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa, e não como um objeto), por exemplo, o aluno explora, pergunta, constrói, descobre, avalia e delibera; 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais; 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Valentim da Silva (2019).

Identificação na amostra da pesquisa dos diferentes perfis de cidadãos nas orientações didáticas do livro do professor Westheimer e Kahne (2004), conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4: Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos

Tipos de cidadãos	Definição	Indicador	Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores da lei, pois são membros da comunidade.	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Valentim da Silva (2019).

Essa metodologia de análise qualitativa de conteúdo de livros didáticos voltados para a alfabetização, desenvolvida por Valentim da Silva (2019), foi realizada a partir da construção de três quadros de análise, de modo que seja possível a classificação, categorização, codificação, análise e comparação dos dados de livros didáticos apoiados em pesquisadores e teóricos que fundamentam esta investigação.

3.6 Limitações Metodológicas

Reconhece-se como limitação o fato de a análise incidir sobre apenas um volume do material didático. Tal recorte, contudo, não compromete a validade analítica do estudo, uma vez que os demais volumes da coleção apresentam estrutura didática, organização dos conteúdos, tipologia de atividades e concepções pedagógicas semelhantes, conforme observado na etapa de análise documental.

Dessa forma, o volume selecionado mostra-se representativo do conjunto da obra, permitindo inferências fundamentadas sobre a proposta pedagógica adotada. Além disso, a validade do estudo é reforçada pelo caráter profundo, inferencial e sistematizado da análise qualitativa realizada, que ultrapassa a simples descrição e se ancora em procedimentos metodológicos rigorosos, possibilitando a compreensão dos sentidos latentes e das orientações formativas presentes no material. Assim, mesmo com um recorte delimitado, a pesquisa produz resultados consistentes e relevantes para a compreensão dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos.

3.7 Considerações Finais do Percurso

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa fundamenta-se na articulação de diferentes referenciais teóricos e analíticos que, de forma integrada, sustentam uma abordagem

crítica e coerente com os objetivos do estudo. Parte-se de uma base epistemológica crítica, ancorada em Paulo Freire (1969; 1970; 1987), que concebe a educação como prática de liberdade, diálogo e conscientização, orientando a compreensão da linguagem, do conhecimento e do papel do educando como sujeito histórico. Essa perspectiva sustenta toda a análise ao reconhecer os materiais didáticos como dispositivos formativos que podem tanto reproduzir quanto tensionar relações de dominação.

Associada a essa base, a pesquisa mobiliza uma estrutura cognitiva sistemática, a partir da Taxonomia de Bloom revisada por Anderson *et al.,* 2001), utilizada de forma crítica e não prescritiva, como instrumento analítico para identificar os tipos de operações cognitivas solicitadas pelas atividades propostas nos livros didáticos. Tal estrutura contribui para compreender como os materiais estimulam e até limitam os processos de reflexão, análise e criação, articulando desenvolvimento cognitivo e consciência crítica, conforme a perspectiva freiriana (FREIRE, 1969; 1970 .

Complementarmente, adota-se uma perspectiva de cidadania emancipadora, fundamentada nos aportes de Westheimer e Kahne (2004), que possibilita analisar as finalidades políticas subjacentes às propostas pedagógicas. A identificação dos diferentes perfis de cidadania permite relacionar os aspectos cognitivos e discursivos às concepções de participação social, responsabilidade coletiva e justiça social promovidas pelos materiais didáticos da EJA.

No plano metodológico, a pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa interpretativa, sustentada por Bardin (1977) e Minayo (1994; 1997), ao compreender a análise de conteúdo como um processo inferencial, voltado à interpretação de sentidos latentes, discursos e silenciamentos presentes nos textos analisados. Essa opção metodológica garante rigor analítico e possibilita uma leitura aprofundada dos materiais, superando abordagens meramente descritivas.

Por fim, a dimensão metodológica operacional do estudo dialoga com as contribuições de Valentim da Silva (2019), ao sistematizar procedimentos de análise adequados ao objeto investigado e às especificidades da pesquisa educacional. Assim, a metodologia adotada transcende o âmbito técnico-procedimental, constituindo-se como uma prática crítica, reflexiva e emancipadora, em consonância com os pressupostos teóricos e com os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo dos livros didáticos seguiu as três etapas metodológicas que foram adaptadas de Valentim da Silva (2019). Esse modelo se divide em três etapas metodológicas que analisa o conteúdo do livro didático. No tópico a seguir, foi realizada a descrição da amostra desta pesquisa, isto é, o livro didático distribuído pelo PNLD aos estudantes das turmas de EJA 9º etapa do ensino Médio da rede estadual de ensino Seduc /Itacoatiara e em seguida os dados levantados a partir das análises serão explorados.

4.1 O Livros Didático da Coleção Novo Futuro

A amostra que compõe a análise realizada nesta pesquisa é o livro didático da coleção Novo Futuro. Componente curricular de Geografia e História da 9ª etapa Ensino Médio (1ª série), para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O exemplar foi obtido de forma física, pois não foi encontrado o exemplar em pdf. A Tabela 4 contém as informações da amostra.

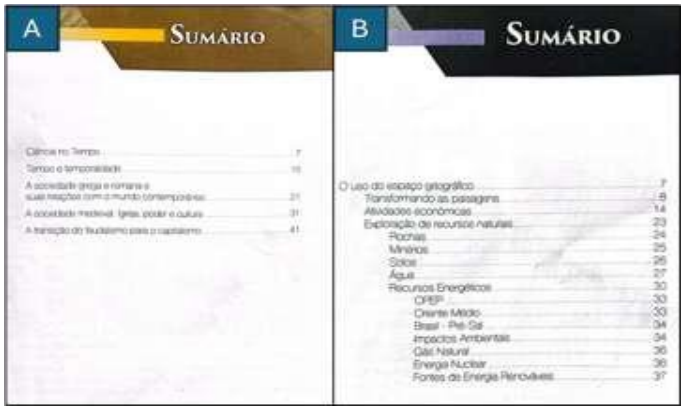
Tabela 4: Livro de amostragem

Título	Editora	Autor	Ano	Volume	Edição
	Maestria Consultoria Educacional	Patricia Arianne Cornelsen	2020	3	1ª

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

O sumário do livro ilustrado na Figura 5 A corresponde a História e B corresponde a Geografia e percebe-se que estão divididos em unidades e cada unidade aborda um gênero textual.

Figura 5: Sumários



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Os selos de identificação utilizados no livro didático conforme a Figura 6 ilustra, representam uma estrutura pedagógica intencional, organizada em seções que articulam o conhecimento escolar com a realidade dos estudantes. Cada selo cumpre uma função específica no processo de aprendizagem, iniciando com "Para Começo de Conversa", que introduz temas através de problemas contextualizados, relacionando-os com os eixos Trabalho, Cultura e Tempo. Essa abordagem busca despertar o interesse dos alunos pela relevância social dos conteúdos, estabelecendo conexões entre o conhecimento abstrato e suas aplicações práticas na vida cotidiana.

Figura 6: Selos de identificação usados nas amostras da pesquisa.



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

As seções subsequentes ampliam essa perspectiva de forma complementar. "Aproximações Interdisciplinares" rompe com a fragmentação do conhecimento ao apresentar textos, imagens e outras linguagens que integram diferentes áreas do saber, enquanto "Como É Isso no Seu Lugar?" incentiva a reflexão sobre as manifestações locais dos conteúdos estudados, valorizando a cultura regional e as experiências pessoais dos educandos. Já "Isso Sempre Foi Assim?" introduz a dimensão temporal, permitindo comparações históricas que enriquecem a compreensão dos fenômenos sociais em sua processualidade.

Essa organização demonstra significativa consonância com a BNCC, particularmente no desenvolvimento das competências gerais previstas para o Ensino Médio. A estrutura dialógica do "Fórum" e a autonomia promovida por "Ampliando o Conhecimento" alinham-se às competências que enfatizam a argumentação fundamentada, a cultura digital e o protagonismo estudantil. A valorização da diversidade cultural e a contextualização histórica presentes nos selos correspondem ao previsto na Base quanto ao reconhecimento da pluralidade e à compreensão dos processos históricos.

A articulação entre os eixos Trabalho, Cultura e Tempo, presente em vários selos, reflete a perspectiva integradora da BNCC, que concebe o conhecimento de forma não fragmentada. A abordagem problematizadora e contextualizada evidencia uma opção pedagógica que vai além da transmissão de informações, buscando desenvolver nos

estudantes habilidades de análise, síntese e posicionamento crítico perante realidades complexas. Dessa forma, os selos configuram-se como elementos de uma proposta educacional alinhada com as contemporâneas tendências do ensino, que privilegiam a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos educandos.

Embora os selos de identificação presentes no livro didático como “Para Começo de Conversa”, “Aproximações Interdisciplinares”, “Como é isso no seu lugar?” e “Isso sempre foi assim?” revelarem uma organização pedagógica intencional e estruturada, é necessário problematizar em que medida tais dispositivos efetivamente promovem práticas críticas ou se operam apenas como uma simulação discursiva da problematização.

À luz da perspectiva freiriana, a problematização não se reduz à apresentação de temas contextualizados, mas implica a criação de condições para que os educandos questionem a realidade, compreendam suas contradições e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformá-la (Freire, 1969; 1970). Nesse sentido, embora o selo “Para Começo de Conversa” introduza problemas vinculados aos eixos Trabalho, Cultura e Tempo, a análise indica que, em diversos casos, esses problemas não se desdobram em questões abertas que tensionem relações de poder, desigualdades sociais ou conflitos históricos, limitando o potencial emancipatório da proposta.

Do ponto de vista cognitivo, a tipologia dos selos também merece ser analisada à luz da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson et al., 2001). Observa-se que muitos selos mobilizam predominantemente habilidades cognitivas de níveis iniciais, como lembrar e compreender, especialmente quando solicitam identificação de informações, reconhecimento de conceitos ou descrição de situações. Embora haja indícios pontuais de estímulo à análise e à avaliação, sobretudo nas seções que propõem comparações históricas ou reflexões sobre o contexto local, essas ocorrências não se apresentam de forma sistemática. Assim, a estrutura dos selos tende a privilegiar atividades de baixa complexidade cognitiva, o que tensiona o discurso de desenvolvimento do pensamento crítico anunciado tanto pela BNCC quanto pela própria organização do material.

No que se refere à diversidade cultural e epistemológica, os selos como “Como é isso no seu lugar?” sugerem abertura para a valorização das experiências locais e comunitárias. Contudo, a análise evidencia que essa valorização ocorre, em grande medida, de forma superficial, restrita à exemplificação ou ilustração dos conteúdos previamente definidos. À luz dos estudos decoloniais, essa abordagem corre o risco de incorporar os saberes locais apenas como complemento ao conhecimento hegemônico, sem questionar hierarquias epistemológicas ou ampliar efetivamente os lugares de fala dos sujeitos da EJA.

A diversidade racial, histórica e cultural aparece, muitas vezes, como tema, mas não como eixo estruturante de uma epistemologia outra, o que limita a potência crítica dos selos.

No campo dos multiletramentos, a presença de diferentes linguagens como textos verbais, imagens, gráficos e recursos digitais, indica uma preocupação com a diversidade semiótica. No entanto, essa diversidade não se traduz, necessariamente, em práticas de letramento crítico, na medida em que os materiais raramente problematizam a produção, a circulação e os interesses subjacentes aos discursos analisados. Assim, os selos tendem a operar mais como estratégia de engajamento didático do que como espaço de análise crítica das linguagens e de seus efeitos sociais.

Além disso, a forte vinculação dos selos às competências da BNCC, embora relevante do ponto de vista normativo, revela limites quando considerada a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. A BNCC, concebida prioritariamente para trajetórias escolares regulares, apresenta tensões estruturais quando aplicada à EJA, especialmente no que se refere à valorização das trajetórias de vida, dos saberes do trabalho e das experiências comunitárias. Nesse sentido, a centralidade conferida à BNCC na organização dos selos tende a silenciar críticas sociais mais profundas e a reduzir a EJA a uma adaptação curricular, em detrimento de uma concepção de educação como direito humano e prática emancipadora.

No entanto, embora os selos configurem uma proposta didática aparentemente alinhada à discursos contemporâneos de contextualização, interdisciplinaridade e protagonismo, a análise crítica evidencia que sua efetividade emancipatória é limitada. A ausência de uma articulação mais consistente com níveis superiores da Taxonomia de Bloom, com a problematização freiriana, com os multiletramentos críticos e com perspectivas decoloniais faz com que os selos oscilem entre a intenção declarada de formar sujeitos críticos e a reprodução de práticas pedagógicas que permanecem, em grande medida, no plano da adaptação e da conformidade. Sem esse tensionamento teórico, corre-se o risco de uma leitura neutra ou celebrativa, que obscurece as contradições e os limites do material no contexto específico da EJA.

4.2 Análise do Quadro 1 Geografia: Estrutura do processo cognitivo e exemplos de exercícios com texto na Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al.* (2001)

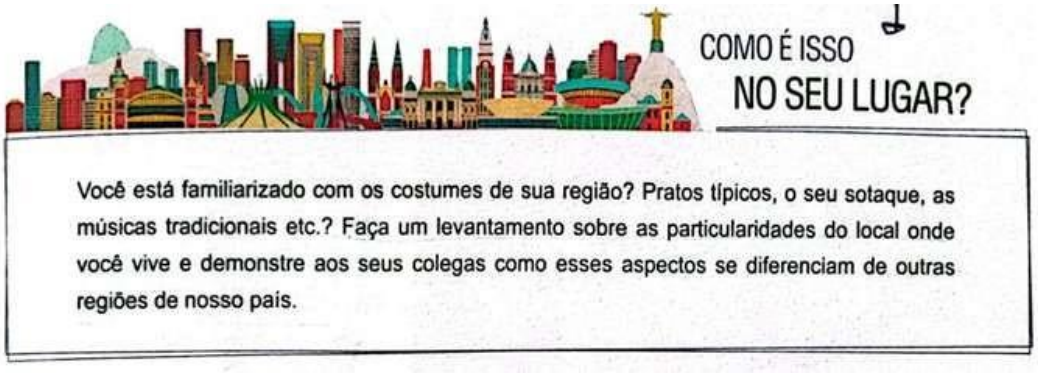
A primeira etapa de análise, utilizando o modelo de Valentim da Silva (2019), corresponde a primeira identificação da estrutura do processo cognitivo em exemplos de exercícios pedagógicos com texto do livro didático (de acordo com a taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al.,* 2001). Assim, por meio dela, foi possível estruturar a

ferramenta de análise para determinar o nível cognitivo dos exercícios que aparecem nos livros analisados.

A análise dos exercícios realizada com o Apêndice 1, faz o reconhecimento da estrutura do processo cognitivo nos exercícios com texto, apoiado na Taxonomia de Bloom. As análises da amostra iniciaram a partir da seleção e contagem de exercícios com texto do livro do 9° etapa Ensino Médio disciplina de Geografia (2020). Foram identificados 19 exercícios ao longo da Capítulo da disciplina de Geografia e 43 em História.

A Atividade 1 de Geografia ilustrada na Figura 7, que propõe aos estudantes a realização de um levantamento sobre as particularidades culturais de sua região e uma demonstração comparativa com outras regiões do país, mobiliza de forma integrada diferentes processos cognitivos e dimensões do conhecimento, conforme a Taxonomia de Bloom Revisada. Esta proposta vai além de uma simples tarefa de coleta de informações, posicionando-se como uma experiência de aprendizagem significativa que estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Figura 7: Atividade 1 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

No que se refere aos processos cognitivos, a atividade tem como principal foco o nível de Analisar (nível 4), no qual os estudantes são desafiados a diferenciar, organizar e atribuir significado aos elementos culturais investigados. Eles precisam decompor a cultura regional em seus componentes fundamentais como culinária, linguagem e tradições e estabelecer relações comparativas com outras realidades regionais.

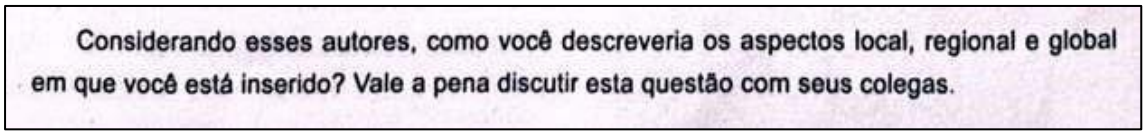
Quanto às dimensões do conhecimento, a atividade se ancora principalmente no Conhecimento Conceitual, já que os alunos não se limitam a listar fatos isolados, mas precisam compreender as inter-relações entre os diversos aspectos culturais e como esses elementos se articulam para compor uma identidade regional.

Por fim, a atividade se mostra pedagogicamente alinhada com os eixos estruturantes da Educação de Jovens e Adultos, articulando-se com o eixo da Cultura ao explorar as

manifestações e expressões identitárias; com o eixo do Trabalho, ao considerar as influências econômicas nas tradições locais; e com o eixo do Tempo, ao reconhecer os processos históricos que moldam as realidades regionais. Dessa forma, a proposta não apenas desenvolve habilidades cognitivas superiores, mas também valoriza o repertório cultural dos estudantes, promovendo uma aprendizagem profundamente contextualizada e relevante.

A Atividade 2 ilustrada na Figura 8, posiciona-se predominantemente no nível cognitivo de Entender, segundo a Taxonomia de Bloom Revisada. Esse enquadramento deve-se ao fato de pelo caráter descritivo e explicativo da tarefa, que exige dos alunos a capacidade de compreender e interpretar conceitos geográficos e sociológicos, articulando-os à sua experiência concreta. Ao solicitar que descrevam sua inserção em diferentes escalas espaciais, a atividade mobiliza habilidades como explicar, exemplificar e comparar, alinhando-se ao propósito central do processo de compreensão, ou seja construir significado a partir de informações e referenciais teóricos.

Figura 8: Atividade 2 de Geografia


Considerando esses autores, como você descreveria os aspectos local, regional e global em que você está inserido? Vale a pena discutir esta questão com seus colegas.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Além disso, a sugestão de discutir a questão com os colegas reforça a dimensão dialógica do processo de entendimento, permitindo que os alunos ampliem sua percepção por meio do contraste entre diferentes vivências e interpretações. Essa troca coletiva não apenas consolida a aprendizagem conceptual, como também introduz elementos metacognitivos, na medida em que os estudantes são levados a refletir sobre a validade e a relevância de suas próprias compreensões.

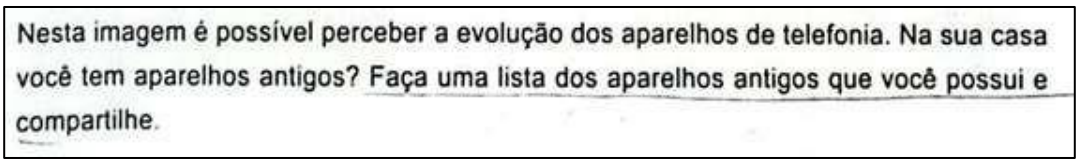
No que se refere à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se de modo mais evidente no Conhecimento Conceitual, uma vez que os alunos devem trabalhar com as inter-relações entre categorias geográficas, sejam elas local, regional e global e aplicá-las de modo integrado para analisar contextos reais. Mais do que reproduzir informações isoladas (conhecimento factual), a tarefa demanda a compreensão de como essas escalas se articulam e influenciam mutuamente, constituindo uma visão multidimensional do espaço geográfico.

Vale ressaltar que, embora a atividade possua também traços de processos superiores, como Analisar, ao exigir a distinção entre as três escalas, seu foco principal permanece na construção da compreensão conceptual e na contextualização crítica do conhecimento. Dessa forma, a proposta cumpre um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem

significativa, conectando teorias acadêmicas à realidade dos estudantes e estimulando uma postura reflexiva sobre sua posição no mundo.

A Atividade 3 ilustrada na Figura 9, que propõe ao aluno identificar e listar aparelhos de telefonia antigos presentes em sua residência, posiciona-se de forma clara no nível cognitivo de Lembrar (Recordar), de acordo com a Taxonomia de Bloom Revisada.

Figura 9: Atividade 3 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Essa atribuição fundamenta-se pela natureza da tarefa, que requer principalmente a recuperação de informações memorizadas e o reconhecimento de objetos do cotidiano, sem exigir, neste momento, processos de compreensão, aplicação ou análise mais aprofundada.

O comando "faça uma lista" está diretamente associado à habilidade de reconhecer e reproduzir informações, característica central do processo de recordar. O aluno é solicitado a acessar sua memória e experiências pessoais para identificar os aparelhos, sem necessidade de explicar seu funcionamento, comparar modelos ou analisar implicações sociais e tecnológicas – aspectos que caracterizariam níveis cognitivos mais complexos.

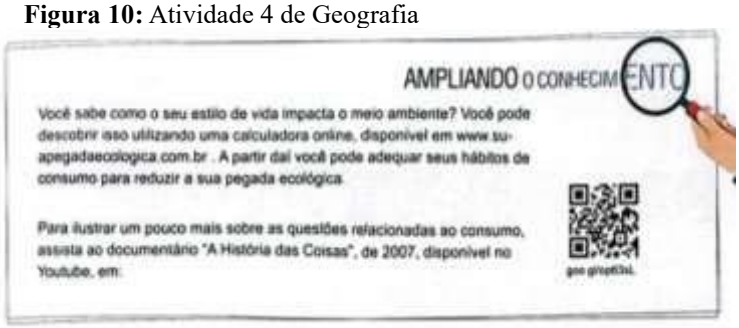
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se predominantemente no Conhecimento Factual, uma vez que o estudante trabalha com elementos básicos e específicos que constituem a base informacional sobre a qual conceitos mais elaborados poderão ser construídos posteriormente. O foco está na identificação e listagem de itens concretos, sem exigir a compreensão de relações entre eles ou de procedimentos complexos.

A proposta de "compartilhar" com os colegas introduz um elemento social importante, porém não altera a natureza cognitiva central da tarefa, mantendo-se no nível de recordação e identificação. Esta atividade serve como um ponto de partida valioso para discussões posteriores sobre evolução tecnológica, impactos sociais das telecomunicações e transformações no espaço geográfico, que poderão mobilizar processos cognitivos mais elevados e outras dimensões do conhecimento.

Dessa forma, a Atividade 3 cumpre um papel fundamental na ativação de conhecimentos prévios e na construção de um repertório comum que possibilitará o desenvolvimento de habilidades mais complexas em etapas subsequentes do processo de aprendizagem.

A atividade 4 ilustrada na Figura, orienta o aluno a utilizar uma ferramenta específica, a calculadora de pegada ecológica para diagnosticar seu próprio impacto ambiental. O verbo “utilizar” e a ação de “adequar seus hábitos” indicam que o estudante deve executar um procedimento e implementar mudanças com base nos resultados obtidos. Além disso, a sugestão de assistir ao documentário reforça a aplicação prática de conceitos à realidade pessoal, incentivando a transferência do conhecimento para situações concretas.

Figura 10: Atividade 4 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

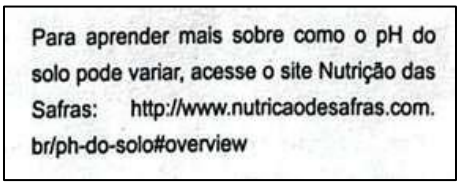
Ao refletir sobre os resultados da calculadora e relacioná-los com o conteúdo do documentário, o aluno é levado a diferenciar hábitos sustentáveis e não sustentáveis, organizar informações sobre consumo e atribuir consequências ambientais a seus próprios comportamentos, esses comandos são característicos do processo cognitivo secundário analisar.

A atividade está centrada em como fazer e utilizar uma calculadora online, interpretar resultados e ajustar hábitos, o que caracteriza o conhecimento procedimental. O aluno aprende e aplica um método para avaliar e modificar seu estilo de vida, utilizando critérios e ferramentas específicas para resolver um problema real fazendo com que esteja relacionado com uma dimensão procedimental.

Esta atividade promove uma aprendizagem ativa e contextualizada, permitindo que o aluno não apenas compreenda conceitos ambientais, mas também atue de forma prática e reflexiva para transformar sua realidade.

A Atividade 5 ilustrada na Figura 11, orienta os estudantes a acessarem um site especializado para aprender sobre a variação do pH do solo, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Tal classificação decorre do caráter compreensivo da tarefa, que busca fazer com que os alunos expliquem e interpretem as causas e consequências da variação da acidez do solo, estabelecendo relações entre diferentes fatores que influenciam este fenômeno.

Figura 11: Atividade 5 de Geografia



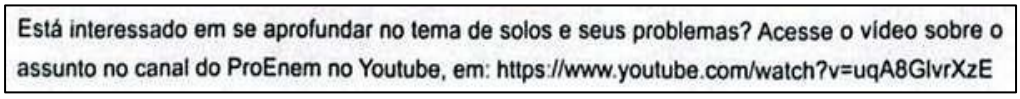
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, uma vez que o estudante precisa compreender os princípios e teorias que regem a dinâmica do pH no solo, identificando como diversos elementos se inter-relacionam dentro de um sistema complexo. A proposta vai além da simples memorização de informações, exigindo a construção de entendimento sobre processos naturais e suas interconexões.

Esta atividade serve como base fundamental para o desenvolvimento de habilidades mais complexas posteriores, como a aplicação desses conceitos na correção de solos ou a análise de problemas específicos de acidez em diferentes contextos agrícolas. Ao proporcionar o acesso a fontes especializadas de informação, a atividade promove a autonomia do estudante na busca pelo conhecimento e fortalece a compreensão conceptual sobre um tema relevante para as ciências ambientais e agrárias.

A Atividade 6 ilustrada na Figura 12, propõe que o estudante acesse um vídeo para se aprofundar no tema de solos e seus problemas, caracterizando-se predominantemente pelo processo cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Esse enquadramento deve-se ao fato de o objetivo baseia-se na tarefa, que é promover a compreensão e a interpretação dos conceitos relacionados à problemática dos solos, permitindo que o aluno estabeleça relações entre causas, efeitos e possíveis soluções para questões como degradação, erosão e fertilidade.

Figura 12: Atividade 6 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

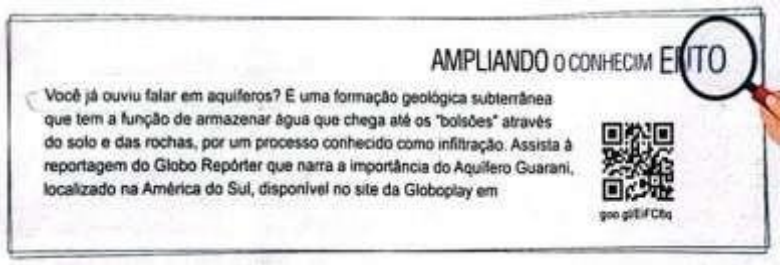
Em relação à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, uma vez que exige a compreensão das inter-relações entre os diversos elementos que compõem os solos e os fatores que influenciam sua qualidade e conservação. O estudante é levado a assimilar princípios e teorias que explicam a dinâmica dos solos, integrando diferentes conceitos em uma visão sistêmica e contextualizada.

A atividade, portanto, atua como uma ferramenta de apoio à construção do conhecimento, utilizando recursos audiovisuais para facilitar a assimilação de conteúdos complexos. Ao sugerir o aprofundamento no tema por meio de uma linguagem acessível e dinâmica, a proposta não apenas reforça a aprendizagem conceptual, mas também prepara

o aluno para etapas subsequentes que poderão envolver a aplicação prática desse conhecimento, como a análise de casos reais ou a proposição de medidas de conservação. Dessa forma, a atividade contribui para uma formação mais crítica e reflexiva, alinhando-se aos objetivos de uma educação contextualizada e significativa.

A Atividade 7 ilustrada na Figura 13, introduz o tema dos aquíferos e recomenda a visualização de uma reportagem sobre o Aquífero Guarani, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa atribuição é sustentada pelo caráter explicativo e introdutório da proposta, que busca familiarizar o aluno com um conceito geológico específico e suas implicações ambientais e sociais. Ao fornecer uma definição clara e sugerir um recurso midiático complementar, a atividade permite que o estudante relacione a teoria com exemplos concretos, facilitando a assimilação do conteúdo.

Figura 13: Atividade 7 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

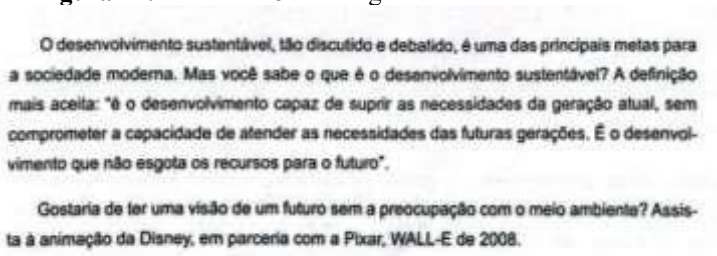
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, uma vez que exige a compreensão de como diferentes elementos como formações geológicas, processos de infiltração e dinâmicas de armazenamento, se articulam para compor um sistema natural complexo. A abordagem do Aquífero Guarani como estudo de caso amplia a perspectiva do aluno, conectando o conceito abstrato de aquífero a uma realidade geográfica significativa.

Dessa forma, a atividade não apenas apresenta informações, mas também estimula a contextualização e a valorização de recursos naturais estratégicos, preparando o estudante para discussões mais aprofundadas sobre conservação, uso sustentável e políticas hídricas em etapas posteriores do aprendizado.

A Atividade 8 ilustrada na Figura 8, que introduz o conceito de desenvolvimento sustentável e recomenda a animação WALL-E como complemento, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Tal classificação decorre da natureza explicativa da proposta, que busca levar o aluno a compreender a definição, os princípios e a importância do desenvolvimento sustentável como meta societal. A utilização de uma definição formal seguida de um

exemplo cinematográfico facilita a assimilação do conteúdo, permitindo que o estudante relacione a teoria a um contexto narrativo e visual.

Figura 14: Atividade 8 de Geografia



O desenvolvimento sustentável, tão discutido e debatido, é uma das principais metas para a sociedade moderna. Mas você sabe o que é o desenvolvimento sustentável? A definição mais aceita: "é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro".

Gostaria de ter uma visão de um futuro sem a preocupação com o meio ambiente? Assista à animação da Disney, em parceria com a Pixar, WALL-E de 2008.

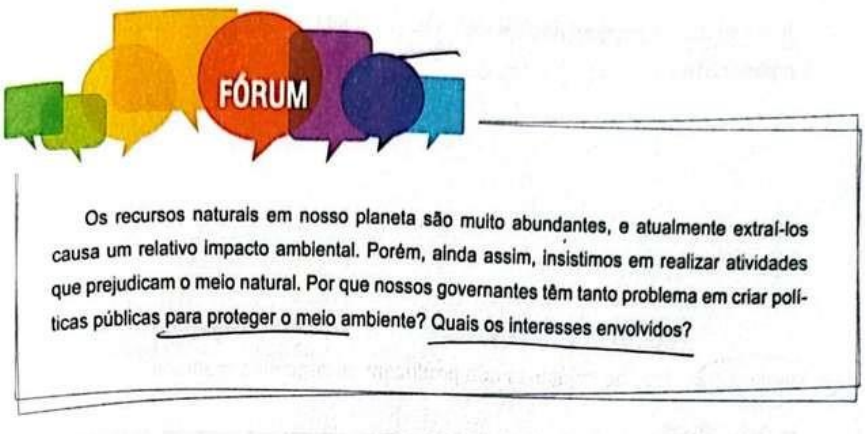
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Em relação à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois exige que o aluno compreenda as relações entre gerações, recursos naturais e modelos de desenvolvimento, formando uma base conceitual sólida para discussões futuras. A sugestão do filme WALL-E amplia a reflexão, apresentando um futuro despótico que explicita os riscos do consumo desmedido e da negligência ambiental.

Dessa forma, a atividade não apenas transmite informações, mas também incentiva a reflexão crítica sobre hábitos e responsabilidades, preparando o aluno para engajar-se em debates sobre sustentabilidade e ética ambiental de forma mais consciente e fundamentada.

A Atividade 9 ilustrada na Figura 15, proposta como um fórum de discussão sobre os desafios na criação de políticas públicas ambientais, classifica-se no nível cognitivo de sintetizar (Nível 5) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa classificação baseia-se no caráter crítico e julgativo da tarefa, que incentiva os estudantes a examinar motivações, interesses e contradições inerentes às ações (ou inações) de governantes em relação à proteção do meio ambiente. Ao questionar "Quais os interesses envolvidos?", a atividade promove a análise de conflitos entre desenvolvimento econômico, conservação ambiental e responsabilidade social, exigindo que o aluno se posicione de maneira fundamentada.

Figura 15: Atividade 9 de Geografia



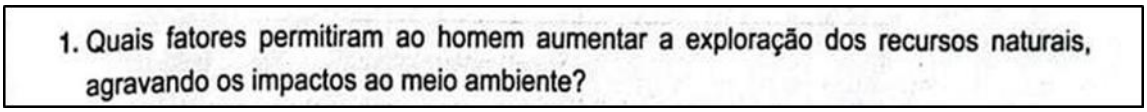
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes conceitos como recursos naturais, impactos ambientais, políticas públicas e interesses socioeconômicos se interligam em um sistema complexo. O estudante é desafiado a aplicar esses conceitos para explicar fenômenos reais e a avaliar criticamente as dinâmicas de poder que influenciam a tomada de decisão.

Dessa forma, a atividade não só amplia a compreensão teórica sobre questões ambientais e governança, como também desenvolve a capacidade de argumentação crítica e a consciência cidadã, preparando os alunos para participar de forma mais ativa e reflexiva em debates sociais contemporâneos.

A Atividade 8 ilustrada na Figura 16, classifica-se no nível cognitivo de Analisar (Nível 4) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa classificação decorre da natureza da questão, que solicita ao estudante a decomposição de um problema complexo na qual a intensificação da exploração dos recursos naturais em fatores constituintes, identificando como cada um deles contribui para o agravamento dos impactos ambientais. Para responder adequadamente, o aluno deve ir além da simples listagem de fatores, organizando-os e estabelecendo relações de causalidade e interdependência.

Figura 16: Atividade 8 de Geografia


1. Quais fatores permitiram ao homem aumentar a exploração dos recursos naturais, agravando os impactos ao meio ambiente?

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

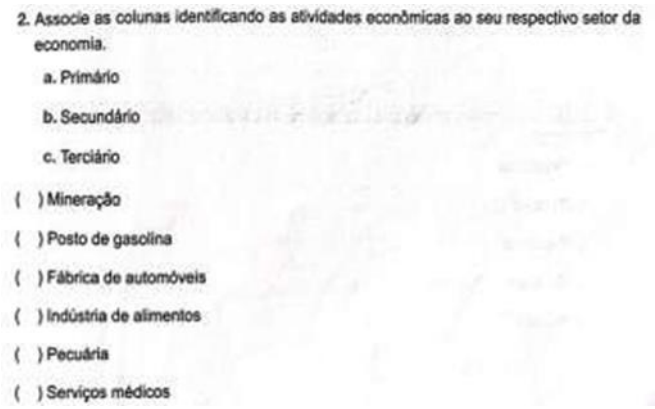
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, uma vez que demanda a compreensão de como conceitos como revolução industrial, expansão do consumo, políticas públicas e inovações tecnológicas se interligam em um sistema complexo que explica a pressão humana sobre o meio ambiente. A atividade pressupõe que o aluno não apenas memorize informações, mas as articule em uma análise coerente e crítica.

Dessa forma, a questão não apenas verifica a retenção de conteúdos, mas também estimula o pensamento sistêmico e a capacidade de analisar problemas socioambientais de maneira estruturada, contribuindo para uma formação mais reflexiva e engajada.

A Atividade 11 ilustrada na Figura 17, que propõe a associação de atividades econômicas aos setores primário, secundário e terciário, classifica-se no nível cognitivo de Lembrar (Nível 1) da Taxonomia de Bloom Revisada Esse enquadramento deve-se ao deve-caráter reprodutivo da tarefa, que exige do aluno o reconhecimento e a recuperação de

informações previamente aprendidas sobre a divisão clássica dos setores econômicos. A atividade não demanda interpretação, análise ou aplicação do conhecimento em situações novas, limitando-se à verificação da memorização de conceitos fundamentais.

Figura 17: Atividade 11 de Geografia



2. Associe as colunas identificando as atividades econômicas ao seu respectivo setor da economia.

a. Primário

b. Secundário

c. Terciário

( ) Mineração

( ) Posto de gasolina

( ) Fábrica de automóveis

( ) Indústria de alimentos

( ) Pecuária

( ) Serviços médicos

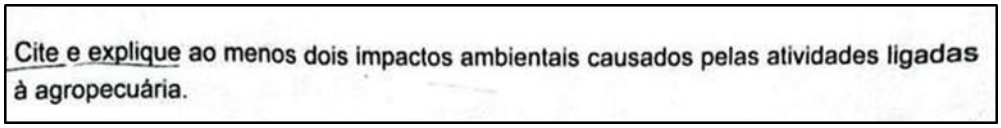
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Em relação à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Factual, pois envolve a identificação de elementos discretos e específicos como mineração, pecuária, serviços médicos e indústrias, bem como sua correta classificação conforme categorias estabelecidas. Trata-se de uma base informacional essencial para a construção de entendimentos mais elaborados posteriormente.

Embora seja uma atividade de nível cognitivo mais simples, ela cumpre um papel importante na consolidação de vocabulário e conceitos básicos da geografia econômica, servindo como alicerce para o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais complexas, como a análise das transformações setoriais ou a crítica aos modelos de desenvolvimento econômico.

A Atividade 12 ilustrada na Figura 18, solicita ao aluno citar e explicar impactos ambientais da agropecuária, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Esta classificação é fundamentada na natureza explicativa da tarefa, que vai além da simples memorização de informações, requerendo que o estudante demonstre compreensão sobre as causas e efeitos dos impactos ambientais gerados pelas atividades agropecuárias.

Figura 18: Atividade 12 de Geografia



Cite e explique ao menos dois impactos ambientais causados pelas atividades ligadas à agropecuária.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

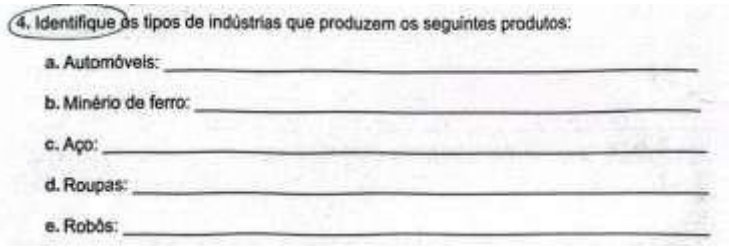
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes elementos como técnicas

agrícolas, manejo do solo, uso de recursos hídricos e conservação da biodiversidade se interligam em um sistema complexo de interações ambientais. O aluno deve articular esses conceitos para construir explicações coerentes sobre os impactos negativos dessas atividades.

Desta forma, a atividade não apenas verifica a retenção de informações, mas também promove a capacidade de relacionar conceitos e contextualizar problemas ambientais concretos, contribuindo para uma formação crítica e consciente sobre os desafios do desenvolvimento rural e a sustentabilidade.

A Atividade 13 ilustrada na Figura 13, que pede ao aluno para identificar os tipos de indústrias correspondentes a produtos listados, classifica-se no nível cognitivo de Recordar (Nível 1) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa classificação deve-se à natureza reprodutiva da tarefa, que exige a recuperação de conhecimentos previamente armazenados sobre a classificação setorial industrial. O estudante precisa acessar sua memória para associar cada produto ao segmento industrial correto, sem necessidade de explicar processos, analisar relações ou aplicar conceitos em situações novas.

Figura 19: Atividade 13 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

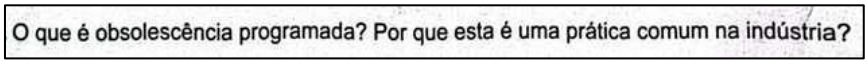
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Factual, pois envolve a identificação de informações discretas e específicas como a relação entre "automóveis" e "indústria automobilística", ou "aço" e "indústria siderúrgica". Trata-se de um exercício de reconhecimento e associação que fortalece a base terminológica e conceptual necessária para compreensões mais elaboradas sobre cadeias produtivas e economia industrial.

Embora seja uma atividade de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre um papel importante na fixação de vocabulário técnico e na organização mental dos setores industriais, servindo como alicerce para atividades futuras que exigirão análise de cadeias produtivas, críticas sobre impactos ambientais ou discussões sobre desenvolvimento industrial sustentável.

A Atividade 14 ilustrada na Figura 20, questiona o conceito de obsolescência programada e suas razões de existência no contexto industrial, classifica-se

predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa categorização resulta do caráter explicativo da tarefa, que requer que o estudante não apenas defina o termo, mas também interprete as motivações econômicas e estratégicas por trás dessa prática, relacionando-a com dinâmicas de mercado e padrões de consumo.

Figura 20: Atividade 14 de Geografia



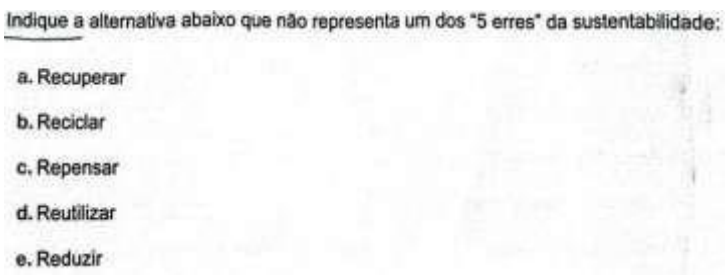
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes elementos como planejamento industrial, comportamento do consumidor, sustentabilidade e modelos de negócio que se articulam para perpetuar a obsolescência programada. O aluno deve mobilizar esses conceitos para construir uma explicação coerente sobre as causas e consequências dessa prática.

Dessa forma, a atividade não apenas verifica a assimilação de um conceito específico, mas também estimula a reflexão sobre lógicas produtivas e seus impactos ambientais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre consumo e sustentabilidade.

A Atividade 15 ilustrada na Figura 21, que pede ao aluno para identificar qual alternativa não faz parte dos "5 erres" da sustentabilidade, classifica-se no nível cognitivo de Recordar (Nível 1) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa interpretação sustenta-se na natureza reprodutiva da tarefa, que exige simplesmente o reconhecimento e a recuperação de uma informação previamente memorizada. O estudante precisa acessar sua memória para recordar quais são os cinco conceitos originalmente propostos nessa estrutura de sustentabilidade e identificar qual dos termos apresentados não pertence a esse grupo.

Figura 21: Atividade 15 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

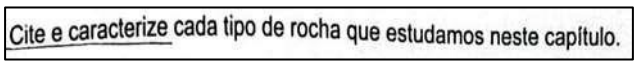
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Factual, pois envolve a manipulação de elementos informativos discretos e específicos. Os

nomes dos "erres" que compõem essa famosa estrutura conceitual. Trata-se de um exercício de reconhecimento que verifica se o aluno adquiriu a informação básica sobre essa terminologia ambiental.

Embora seja uma atividade de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre a função de verificar a familiaridade do aluno com vocabulário fundamental na educação ambiental, servindo como base para discussões posteriores que poderão exigir a compreensão profunda de cada conceito, sua aplicação prática ou a análise crítica de suas implicações na gestão ambiental e nos padrões de consumo.

A Atividade 16 ilustrada na Figura 22, que solicita ao aluno citar e caracterizar os tipos de rochas estudados no capítulo, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Esse entendimento está relacionado a natureza explicativa da tarefa, que vai além da simples memorização de nomes, exigindo que o estudante demonstre compreensão sobre as características distintivas de cada tipo de rocha - ígneas, sedimentares e metamórficas - incluindo seus processos de formação, composição mineralógica e contextos geológicos de ocorrência.

Figura 22: Atividade 16 de Geografia



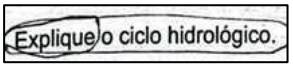
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes processos geológicos como resfriamento magmático, deposição sedimentar e transformação metamórfica se inter-relacionam no ciclo das rochas e resultam em características específicas para cada categoria. O aluno deve articular esses conceitos para construir descrições precisas e contextualizadas.

Desta forma, a atividade não apenas verifica a retenção de informações básicas, mas também promove a capacidade de relacionar processos geológicos com características observáveis nas rochas, contribuindo para uma compreensão sistêmica da dinâmica terrestre e preparando o aluno para aplicações práticas como identificação de rochas em campo ou análise de ambientes geológicos.

A Atividade 17 ilustrada na Figura 23, solicita a explicação do ciclo hidrológico, classificasse predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Tal análise baseia-se no caráter compreensivo da tarefa, que requer que o estudante não apenas enumere as etapas do ciclo da água, mas demonstre entendimento sobre os processos físicos envolvidos, as transformações de estado da água e os fatores que influenciam sua dinâmica. O aluno precisa organizar mentalmente as informações e articulá-las de forma coerente para explicar esse fenômeno natural fundamental.

Figura 23: Atividade 17 de Geografia



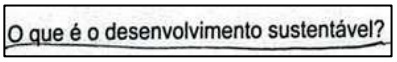
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes elementos como energia solar, gravidade, propriedades da água e características do solo se inter-relacionam em um sistema complexo que mantém a circulação contínua da água entre a atmosfera, a superfície terrestre e o subsolo. O estudante deve mobilizar esses conceitos para construir uma explicação integrada do ciclo hidrológico.

Dessa forma, a atividade não apenas verifica a retenção de informações, mas também desenvolve a capacidade de síntese e a compreensão de processos naturais interconectados, contribuindo para uma visão sistêmica do funcionamento do planeta e preparando o aluno para analisar.

A Atividade 18 ilustrada na Figura 24, questiona sobre o que é o desenvolvimento sustentável, classifica-se predominantemente no nível cognitivo de Entender (Nível 2) da Taxonomia de Bloom Revisada. Esta classificação fundamenta-se no caráter explicativo da tarefa, que requer que o estudante demonstre compreensão sobre este conceito fundamental da geografia e das ciências ambientais. O aluno precisa articular os princípios básicos do desenvolvimento sustentável, incluindo a noção de atendimento às necessidades presentes sem comprometer as gerações futuras, e a integração entre as dimensões ambiental, social e econômica.

Figura 24: Atividade 18 de Geografia



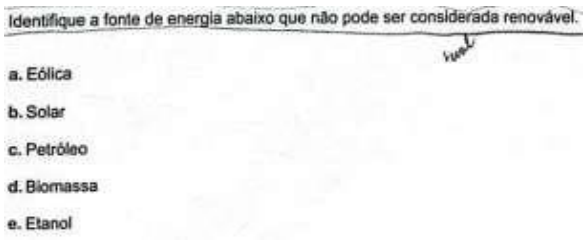
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Conceitual, pois demanda a compreensão de como diferentes elementos, conservação ambiental, equidade social e crescimento econômico, se inter-relacionam em uma proposta de desenvolvimento que busca equilíbrio entre essas esferas.

Dessa forma, a atividade não apenas verifica a assimilação de um conceito-chave, mas também promove a reflexão sobre modelos de desenvolvimento e sua relação com a sustentabilidade planetária. Esta compreensão conceitual serve como base essencial para análises mais complexas sobre políticas públicas, conflitos socioambientais e estratégias de conservação que poderão ser desenvolvidas em etapas posteriores da aprendizagem.

A Atividade 19 ilustrada na Figura 19, solicita ao aluno para identificar qual fonte de energia não é renovável entre as opções apresentadas, classifica-se no nível cognitivo de recordar (Nível 1) da Taxonomia de Bloom Revisada. A opção por esse enquadramento relaciona-se a natureza reprodutiva da tarefa, que exige simplesmente o reconhecimento e a recuperação de informações previamente memorizadas sobre a classificação das fontes energéticas. O estudante precisa acessar sua memória para recordar que o petróleo é um recurso finito e não renovável, enquanto as demais opções (eólica, solar, biomassa e etanol) são consideradas renováveis.

Figura 25: Atividade 19 de Geografia



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se no Conhecimento Factual, pois envolve a manipulação de elementos informativos discretos e específicos - a categorização estabelecida das fontes de energia. Trata-se de um exercício de reconhecimento que verifica se o aluno adquiriu a informação básica sobre esta terminologia energético-ambiental.

Embora seja uma atividade de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre a função de verificar a familiaridade do aluno com conceitos fundamentais na área de recursos energéticos, servindo como base para discussões posteriores que poderão exigir a compreensão dos processos de formação dos combustíveis fósseis, a análise comparativa do impacto ambiental das diferentes fontes ou a avaliação de políticas energéticas sustentáveis. A Tabela 5 evidencia resumidamente o processo cognitivo e as dimensões de conhecimento identificada em cada questão de Geografia.

Tabela 5: Processo cognitivo e as dimensões de conhecimento - Geografia

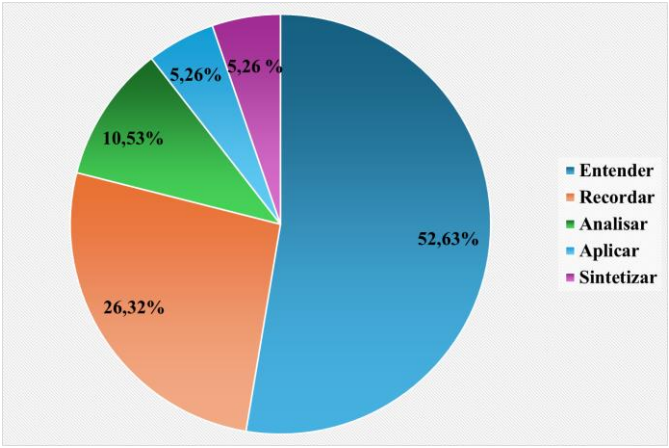
Questão	Processo Cognitivo (Nível)	Dimensão do Conhecimento
1	Analisar (Nível 4)	Conceitual
2	Entender (Nível 2)	Conceitual
3	Lembrar (Nível 1)	Factual
4	Aplicar (Nível 3)	Procedimental
5	Entender (Nível 2)	Conceitual
6	Entender (Nível 2)	Conceitual
7	Entender (Nível 2)	Conceitual
8	Entender (Nível 2)	Conceitual
9	Avaliar (Nível 5)	Conceitual

10	Analisar (Nível 4)	Conceitual
11	Lembrar (Nível 1)	Factual
12	Entender (Nível 2)	Conceitual
13	Lembrar (Nível 1)	Factual
14	Entender (Nível 2)	Conceitual
15	Lembrar (Nível 1)	Factual
16	Entender (Nível 2)	Conceitual
17	Entender (Nível 2)	Conceitual
18	Entender (Nível 2)	Conceitual
19	Lembrar (Nível 1)	Factual

Fonte: O Autor (2026).

A Figura 26 ilustra o gráfico com a porcentagem do processo cógnito e dimensão do conhecimento.

Figura 26: Processo cognitivo do conhecimento



Fonte: O Autor (2026).

A análise do gráfico de processos cognitivos das atividades de geografia revela um perfil pedagógico com características marcantes e oportunidades importantes para o desenvolvimento discente. A distribuição percentual demonstra que 52,63% das atividades concentram-se no nível Entender, representando uma ênfase predominante na compreensão conceitual e na interpretação de conteúdos geográficos. Esta predominância indica que o material prioriza a construção de significados e a assimilação de conceitos fundamentais, o que é positivo para estabelecer bases sólidas de conhecimento.

Em segundo lugar, com 26,32%, encontra-se o nível Recordar, que engloba atividades de memorização, identificação e reconhecimento de informações básicas. Esta proporção adequada garante que os estudantes adquiram o vocabulário técnico e os elementos factuais necessários para operar com os conceitos geográficos de forma consistente.

Os níveis cognitivos superiores apresentam representação mais modesta: Analisar aparece com 10,53%, desenvolvendo habilidades de diferenciação, organização e estabelecimento de relações; Aplicar e Avaliar compartilham 5,26% cada, indicando

oportunidades limitadas para a utilização prática do conhecimento e para o exercício do julgamento crítico.

A ausência completa do nível Criar constitui a principal lacuna identificada, sugerindo uma carência de atividades que estimulem a produção original, a síntese inovadora e o desenvolvimento de soluções criativas para problemas geográficos. Esta distribuição reflete uma abordagem que, embora sólida na construção conceptual, poderia beneficiar-se de um maior equilíbrio entre a assimilação de conhecimentos e sua aplicação criativa.

A análise dos processos cognitivos mobilizados nas atividades de Geografia evidencia uma orientação pedagógica que, embora consistente na construção conceitual, apresenta limites importantes quando considerada à luz da problematização e da consciência crítica, conforme defendido por Paulo Freire, bem como das contribuições da Taxonomia de Bloom, dos multiletramentos e dos estudos decoloniais.

Sob a perspectiva freiriana, a predominância dos níveis Entender (52,63%) e Recordar (26,32%) indica que o material privilegia a assimilação e a compreensão de conceitos, favorecendo o domínio de informações e categorias explicativas da Geografia. No entanto, Freire (1969; 1970) alerta que a compreensão conceitual, quando não articulada à problematização da realidade concreta, pode restringir-se a uma forma sofisticada de educação bancária.

A baixa incidência de atividades voltadas à análise (10,53%), aplicação (5,26%) e avaliação (5,26%) sugere que os educandos são pouco instigados a questionar criticamente os processos socioespaciais, as desigualdades territoriais e as relações de poder que atravessam o espaço geográfico vivido, limitando a construção da consciência crítica.

Para Freire (1970), essa distribuição pode ser problematizada quanto ao seu potencial emancipador. A ênfase em atividades centradas na compreensão e memorização aproxima-se do que o autor denomina “educação bancária”, modelo em que o conhecimento é depositado no educando, restringindo sua atuação crítica. A baixa presença de tarefas que envolvem análise, aplicação contextualizada e síntese sugere limitada exploração da educação problematizadora, fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na transformação da realidade.

Do ponto de vista da Taxonomia de Bloom revisada, os dados revelam uma concentração nos níveis intermediários da hierarquia cognitiva, com reduzida mobilização de operações mentais complexas. Embora o desenvolvimento da compreensão seja uma etapa necessária, a quase ausência de atividades de avaliar e, sobretudo, a inexistência do

nível criar evidenciam uma lacuna significativa na promoção de habilidades cognitivas superiores. Essa configuração indica que o material oferece poucas oportunidades para que os estudantes utilizem o conhecimento geográfico de forma autônoma, produzam interpretações próprias ou elaborem soluções para problemas socioambientais concretos, o que compromete uma formação voltada à transformação da realidade.

A análise evidencia a predominância de atividades situadas nos níveis Entender (52,63%) e Recordar (26,32%), que, somadas, correspondem a 78,95% das ocorrências. À luz da taxonomia revisada Anderson et al. (2001), tais categorias concentram-se nos processos cognitivos de menor complexidade (lembrar e compreender) vinculados à assimilação e reprodução de conteúdos. Em contrapartida, os níveis Analisar (10,53%), Aplicar (5,26%) e Sintetizar (5,26%) apresentam percentuais significativamente inferiores, indicando menor incidência de operações cognitivas de ordem superior.

Do ponto de vista metodológico, a categorização das atividades foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), permitindo a organização, codificação e interpretação sistemática das unidades de registro. A frequência expressiva das categorias associadas a processos cognitivos básicos revela uma tendência estrutural do material analisado, evidenciando que o foco pedagógico recai majoritariamente sobre a apropriação conceitual, em detrimento da problematização crítica.

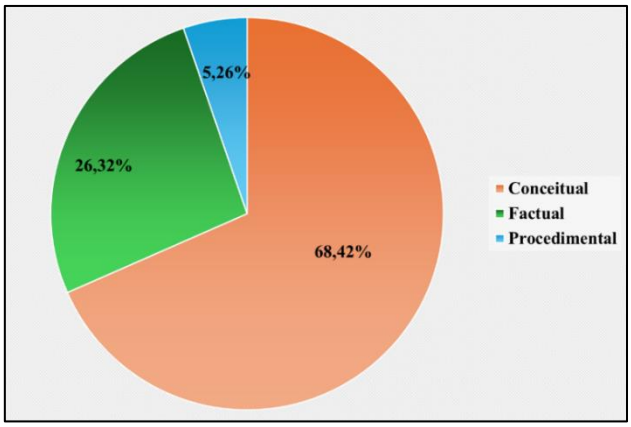
Ao considerar os multiletramentos, essa distribuição cognitiva também sugere limitações na exploração crítica de diferentes linguagens e modos de produção de sentido. A ênfase na compreensão e na memorização tende a favorecer leituras mais informativas do que críticas, reduzindo o potencial de análise de mapas, imagens, gráficos e textos multimodais como construções discursivas situadas. A ausência de atividades de criação indica pouca abertura para práticas de autoria, remixagem e produção de discursos próprios, elementos centrais para o desenvolvimento de letramentos críticos em contextos marcados pela diversidade sociocultural, como a EJA.

Sob a ótica dos estudos decoloniais, a inexistência de atividades no nível criar e a baixa incidência de níveis superiores de pensamento revelam um currículo que tende a reproduzir epistemologias hegemônicas, nas quais o estudante ocupa majoritariamente o lugar de receptor e intérprete do conhecimento, e não de produtor de saberes. Tal configuração limita a valorização dos saberes locais, das experiências comunitárias e das leituras situadas do território, aspectos fundamentais para tensionar narrativas eurocêntricas e promover uma educação geográfica comprometida com a justiça social e epistemológica.

Assim, os dados analisados evidenciam que, embora o material didático apresente uma base conceitual consistente, ele ainda se distancia de uma proposta plenamente emancipadora. A baixa presença de atividades que mobilizem análise crítica, avaliação e criação compromete a articulação entre conhecimento e transformação social, central no pensamento freiriano. A redistribuição dos níveis cognitivos, com maior ênfase em práticas autorais, problematizadoras e contextualizadas, revela-se fundamental para que o ensino de Geografia na EJA contribua efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica, para o fortalecimento dos multiletramentos e para a construção de perspectivas decoloniais sobre o espaço e a realidade socioambiental. Para otimizar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, recomenda-se uma redistribuição que mantenha a base compreensiva, mas que incorpore progressivamente mais atividades dos níveis superiores, particularmente aquelas que exijam criação e avaliação, preparando assim os alunos para desafios complexos e para a atuação transformadora em sua realidade socioambiental.

A distribuição das dimensões do conhecimento nas atividades de geografia apresenta um perfil interessante que merece uma análise detalhada, considerando a importância de cada dimensão para a formação integral dos estudantes. A porcentagem dessa analise está na Figura 27.

Figura 27: Dimensões do Conhecimento



Fonte: O Autor (2026).

A Figura evidencia a predominância do conhecimento Conceitual (68,42%), seguido do Factual (26,32%) e, em proporção bastante reduzida, do Procedimental (5,26%). À luz da taxonomia revisada por Anderson et al. (2001), o conhecimento conceitual refere-se à compreensão de categorias, princípios e generalizações, enquanto o factual envolve informações básicas e elementos específicos, e o procedimental diz respeito ao saber-fazer, às técnicas e métodos de aplicação.

A expressiva concentração no domínio conceitual indica que o material privilegia a organização e a compreensão de conceitos, favorecendo a estruturação cognitiva dos

conteúdos. No entanto, a baixa incidência do conhecimento procedimental sugere limitada ênfase em atividades que mobilizem práticas, estratégias ou resolução de problemas contextualizados em dimensões fundamentais para a transposição do saber teórico à realidade concreta.

Sob a perspectiva de Freire, essa configuração pode ser interpretada como um indicativo de centralidade no plano explicativo do conhecimento, com menor exploração de experiências que promovam a práxis que é entendida como ação e reflexão transformadora sobre o mundo. Quando o enfoque recai majoritariamente sobre a dimensão conceitual, corre-se o risco de aproximar o processo formativo de uma lógica transmissiva, caso não haja articulação com práticas problematizadoras e contextualizadas.

Metodologicamente, a classificação foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), possibilitando a categorização sistemática das unidades de registro segundo os tipos de conhecimento mobilizados. Os dados revelam, portanto, que, embora haja base conceitual consistente, o potencial emancipador do material dependerá da articulação entre esses conceitos e experiências formativas que ampliem a dimensão procedimental e crítica do aprendizado.

A predominância da dimensão conceitual foi de 68,42 % representando mais de dois terços das atividades, reflete a essência do conhecimento geográfico como uma ciência que estuda as relações espaciais e ambientais. Esta dimensão é fundamental porque permite aos estudantes compreender não apenas fatos isolados, mas principalmente as interconexões entre os fenômenos naturais e sociais que moldam o espaço geográfico.

Através do conhecimento conceitual, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar sistemicamente, entendendo como conceitos como "globalização", "desenvolvimento sustentável" ou "ciclo hidrológico" se relacionam formando estruturas complexas de conhecimento. Esta abordagem é essencial para que possam transitar do particular para o geral, estabelecendo relações entre causas e consequências nos fenômenos geográficos.

A presença significativa do conhecimento factual de 26, 32% fornece a base indispensável sobre a qual se constrói o entendimento conceitual. Na geografia, os fatos - como localizações específicas, dados populacionais, características climáticas ou recursos naturais - representam a matéria-prima para a análise e a compreensão dos conceitos.

Esta dimensão é crucial porque oferece aos estudantes elementos concretos que dão materialidade aos conceitos abstratos, permitindo que visualizem e compreendam a aplicação prática das teorias geográficas. Sem uma sólida base factual, os conceitos tornam-

se vazios de significado real, dificultando a contextualização e a aplicação do conhecimento em situações do mundo real.

Apesar de sua representação modesta, o conhecimento procedimental de 5,26% desempenha um papel vital na aprendizagem da geografia, pois traduz o saber teórico em ação prática. Esta dimensão envolve o "como fazer" desde a leitura e interpretação de mapas e gráficos até a aplicação de metodologias de pesquisa de campo e análise espacial.

Sua importância reside no desenvolvimento de habilidades que permitem aos estudantes não apenas compreender a realidade geográfica, mas também interagir com ela de forma ativa e investigativa. O conhecimento procedimental transforma o estudante em um agente do seu próprio aprendizado, capacitando-o para coletar, analisar e interpretar informações geográficas de forma autônoma.

A ausência do conhecimento metacognitivo representa uma oportunidade perdida para desenvolver nos estudantes a consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esta dimensão é fundamental porque capacita os alunos a monitorarem e regularem sua forma de aprender, tornando-os mais autônomos e estratégicos em sua trajetória educacional. Na geografia, a metacognição permitiria que os estudantes refletissem mais sobre como constroem seu entendimento sobre o espaço, como relacionam novos conceitos com conhecimentos prévios e como transferem suas aprendizagens para diferentes contextos. Sem esta dimensão, corre-se o risco de formar estudantes que sabem geografia, mas não sabem como aprendem geografia, limitando sua capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

A distribuição das dimensões do conhecimento evidenciada nos dados revela uma orientação pedagógica que privilegia fortemente a apropriação conceitual, o que produz efeitos significativos quando analisado à luz da problematização freiriana, da Taxonomia de Bloom, dos multiletramentos e dos estudos decoloniais.

A expressiva concentração na dimensão conceitual (68,42%) indica que o material didático enfatiza a compreensão de categorias explicativas da Geografia, favorecendo a leitura organizada e sistematizada do espaço. No entanto, do ponto de vista de Freire (1969; 1970), a centralidade nos conceitos, quando não articulada de forma consistente à ação reflexiva sobre a realidade vivida, tende a limitar os processos de conscientização, pois a consciência crítica se constrói na relação dialética entre compreensão e intervenção no mundo.

A presença significativa do conhecimento factual (26,32%) evidencia um modelo de ensino que ainda se ancora fortemente na transmissão de informações, dados e referências

espaciais. Embora esses elementos sejam necessários como base para a compreensão conceitual, sua expressividade sugere uma prática que pode reforçar dinâmicas próximas à educação bancária, caso esses fatos não sejam mobilizados como instrumentos de problematização da realidade social, econômica e territorial dos educandos da EJA. Nesse sentido, os dados indicam que o material oferece mais oportunidades para reconhecer e explicar o mundo do que para questioná-lo criticamente.

A reduzida incidência do conhecimento procedimental (5,26%) constitui um dado particularmente revelador. Essa baixa presença aponta para a fragilidade das oportunidades de aprendizagem voltadas à ação, à experimentação e à autoria, dimensões centrais tanto para os níveis superiores da Taxonomia de Bloom quanto para a perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade. A limitada mobilização do "como fazer" restringe a possibilidade de que os estudantes utilizem o conhecimento geográfico como ferramenta para interpretar criticamente seu território, produzir leituras próprias do espaço e intervir simbolicamente ou materialmente na realidade que os cerca.

No campo dos multiletramentos, essa distribuição evidencia uma exploração ainda restrita das linguagens e dos modos de produção de sentido. A baixa ênfase procedimental sugere poucas oportunidades para leitura crítica e produção de mapas, gráficos, imagens, narrativas territoriais ou outros textos multimodais, limitando o desenvolvimento de práticas autorais e de letramentos críticos. Assim, os estudantes tendem a ocupar predominantemente o lugar de consumidores de discursos geográficos, e não de produtores de sentidos sobre o espaço vivido.

Sob a análise dos estudos decoloniais, os dados evidenciam uma epistemologia escolar que privilegia o conhecimento conceitual formalizado, historicamente associado a matrizes eurocêntricas da ciência geográfica. A reduzida valorização do conhecimento procedimental indica pouca abertura para saberes locais, experiências comunitárias e leituras situadas do território, elementos fundamentais para tensionar hierarquias epistemológicas e ampliar os lugares de fala dos sujeitos da EJA. Dessa forma, o material tende a reforçar uma lógica de transmissão de saberes legitimados, em detrimento da construção coletiva e situada do conhecimento.

Em síntese, os dados evidenciam que, embora o material didático promova uma base conceitual sólida, ele ainda apresenta limites significativos para a construção de uma educação geográfica emancipadora. A desproporção entre as dimensões do conhecimento aponta para um ensino que privilegia a compreensão e a informação, mas oferecem poucas

condições para a problematização crítica, a ação reflexiva e a produção de saberes pelos educandos.

Para que o ensino de Geografia na EJA contribua efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica, torna-se fundamental ampliar o espaço destinado ao conhecimento procedimental, articulando conceitos e fatos às práticas de leitura, análise e intervenção no território vivido.

A Tabela 6 contém as informações das atividades de Geografia e os níveis . Sendo o nível cognitivo inferior relacionados ao nível 1 (recordar) e o nível cognitivo superior relacionados aos níveis (entender – nível 2, aplicar nível 3, analisar – nível 4, sintetizar – nível 5 e criar – nível 6).

Tabela 6: Nível Cognitivo - Geografia

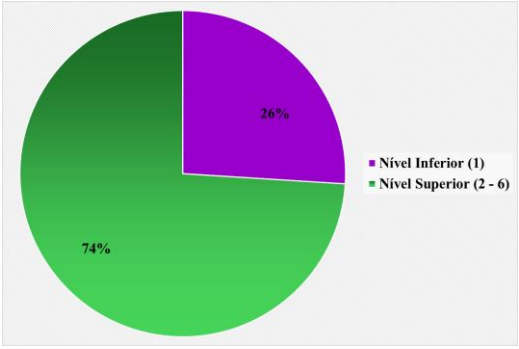
Exercícios de Geografia	Quantidade em números	%
Nível cognitivo inferior	5	26 %
Nível cognitivo superior	14	74%
total	19	100%

Fonte: O Autor (2026).

Esses dados estão ilustrados na Figura 28. O gráfico evidencia uma predominância de atividades voltadas aos níveis cognitivos superiores, o que indica uma ênfase em habilidades mentais mais complexas, como análise, avaliação e criação.

Esse resultado evidencia que as atividades de Geografia analisadas vão além da simples reprodução ou memorização de conteúdos, ao promoverem processos cognitivos mais complexos e articulados. Observa-se que tais atividades incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico, ao estimular os estudantes a interpretar informações, analisar diferentes perspectivas espaciais e relacionar fenômenos geográficos com a realidade social, econômica e ambiental em que estão inseridos. Além disso, favorecem a resolução de problemas, uma vez que demandam a identificação de situações concretas, a formulação de hipóteses e a tomada de decisões fundamentadas. A aplicação prática do conhecimento também se destaca, pois os alunos são convidados a mobilizar conceitos e procedimentos geográficos em contextos reais ou simulados, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada aos objetivos formativos da área.

Figura 28: Atividade 19 de Geografia



Fonte: O Autor (2026).

Por outro lado, a presença de 26% de atividades em níveis inferiores demonstra que ainda há espaço para o desenvolvimento de competências básicas, como recordar e compreender informações fundamentais, necessárias para sustentar aprendizagens mais elaboradas.

A predominância dos níveis cognitivos superiores, que concentram 74% das atividades, evidencia uma orientação pedagógica que, ao menos em termos estruturais, desloca o estudante de uma posição exclusivamente reprodutiva para um papel mais ativo no processo de aprendizagem. À luz do pensamento de Freire (1969; 1970), esse dado sugere uma abertura para práticas que podem favorecer a problematização da realidade, na medida em que os estudantes são convocados a compreender, aplicar e analisar conteúdos geográficos, ultrapassando a simples evocação de informações.

Ainda assim, a presença expressiva do nível de recordar (26%) indica que elementos da educação bancária permanecem operando como base de sustentação do processo didático, o que pode limitar a emergência plena da consciência crítica se esses conhecimentos não forem tensionados por situações concretas do cotidiano dos educandos.

Sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom, a concentração nos níveis acima do recordar aponta para um potencial formativo mais complexo, pois envolve operações mentais que exigem interpretação, uso contextualizado do conhecimento e estabelecimento de relações entre conceitos. Contudo, o fato de esses níveis serem agrupados estatisticamente não garante, por si só, uma aprendizagem emancipadora. Do ponto de vista qualitativo, torna-se necessário questionar se as atividades classificadas como de níveis superiores efetivamente promovem análise crítica e síntese reflexiva ou se se limitam a exercícios de compreensão guiada, com respostas previsíveis e pouco espaço para autonomia intelectual.

No campo dos estudos decoloniais, os dados evidenciam uma tensão importante. A predominância de níveis cognitivos superiores pode indicar a intenção de formar sujeitos

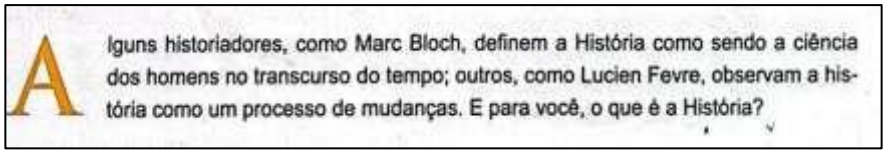
capazes de interpretar a realidade geográfica de forma mais elaborada; entretanto, se essas operações cognitivas estiverem ancoradas exclusivamente em referenciais hegemônicos e descontextualizados, corre-se o risco de apenas sofisticar a reprodução de epistemologias dominantes. A consciência crítica, nesse sentido, não emerge apenas da complexidade cognitiva, mas da possibilidade de questionar narrativas naturalizadas, reconhecer desigualdades socioespaciais e legitimar saberes situados.

Assim, os dados evidenciam que o material didático apresenta condições potenciais para superar práticas estritamente memorísticas, mas ainda demanda uma análise cuidadosa sobre o tipo de problematização que sustenta essas atividades. De acordo com Freire (1969; 1970) a passagem do recordar para níveis mais complexos só se converte em consciência crítica quando o conhecimento é mobilizado como leitura e releitura do mundo, permitindo aos estudantes compreender sua posição histórica e intervir simbolicamente na realidade. Portanto, os percentuais indicam avanços no plano cognitivo, mas também revelam a necessidade de aprofundar o vínculo entre complexidade intelectual, criticidade social e emancipação epistemológica.

4.3 Análise do Quadro 1 História: Estrutura do processo cognitivo e exemplos de exercícios com texto na Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al. (2001)

A análise também incluiu as atividades de História do livro e estão disponíveis para consulta no Apêndice 2. A Questão 1 de História ilustrada na Figura 29 ao propor que o estudante reflita sobre o conceito de História a partir de diferentes perspectivas historiográficas e construa sua própria definição, enquadra-se predominantemente no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Isso ocorre porque a atividade exige que o aluno não apenas reproduza definições preestabelecidas, mas julgue e posicione-se criticamente perante as visões apresentadas, elaborando uma resposta pessoal e fundamentada. Para isso, o estudante precisa mobilizar habilidades como comparação, ponderação de argumentos e formulação de um juízo de valor, indo além da compreensão ou aplicação de conceitos.

Figura 29: Atividade 1 de História


Alguns historiadores, como Marc Bloch, definem a História como sendo a ciência dos homens no transcurso do tempo; outros, como Lucien Fevre, observam a história como um processo de mudanças. E para você, o que é a História?

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

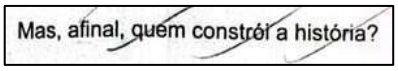
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está centrada no Conhecimento Metacognitivo, uma vez que incentiva o aluno a refletir sobre sua própria compreensão da História, tomando consciência de como concebe e relaciona os elementos que constituem

essa disciplina. A tarefa estimula a autorreflexão sobre o processo de construção do saber histórico e a articulação de um ponto de vista pessoal, o que caracteriza o âmbito metacognitivo. Paralelamente, a atividade também envolve o Conhecimento Conceitual, já que o aluno precisa compreender as diferentes abordagens teóricas e suas inter-relações para poder avaliá-las e sintetizá-las em uma definição própria.

Dessa forma, a atividade 1 representa uma proposta pedagogicamente rica, que não só verifica a assimilação de conteúdos, mas também fomenta a autonomia intelectual e a capacidade de argumentação crítica, elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa e cidadã.

A Atividade 2 de História ilustrada na Figura 30, ao levantar a questão "Mas, afinal, quem conta a História?", posiciona-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Tal classificação decorre da natureza investigativa da pergunta, que exige que o estudante diferencie e desconstrua as narrativas históricas, identificando os agentes, as vozes privilegiadas e as perspectivas por trás dos registros históricos. O aluno é convidado a examinar criticamente a construção do conhecimento histórico, organizando e atribuindo significados aos diferentes elementos que compõem a narrativa, como autores, contextos e intencionalidades.

Figura 30: Atividade 2 de História



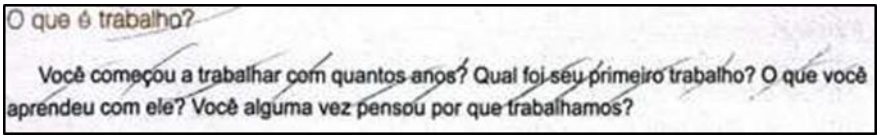
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se predominantemente no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre conceitos como poder, memória, discurso histórico e silenciamento de vozes. O estudante precisa mobilizar noções sobre como a História é construída, quem detém a autoridade para narrar e como as escolhas narrativas refletem visões de mundo específicas. Paralelamente, a questão também envolve o Conhecimento Metacognitivo, uma vez que incentiva a reflexão sobre o próprio processo de aprendizado histórico e a consciência crítica acerca de como as narrativas são recebidas e interpretadas.

Dessa forma, a Atividade 2 representa um estímulo importante ao pensamento crítico, convidando o aluno a não apenas absorver conteúdos, mas a questionar as estruturas que os sustentam. Ao refletir sobre quem conta a História e sob quais perspectivas, o estudante desenvolve uma compreensão mais profunda e nuance da disciplina, preparando-se para uma leitura mais autônoma e reflexiva do mundo.

A Atividade 3 de História ilustrada na Figura 31, ao abordar o conceito de trabalho a partir de múltiplas perspectivas, definição, exemplos pessoais, aprendizados e motivações, posiciona-se predominantemente no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Esse enquadramento deve-se ao fato da exigência de que o estudante diferencie e relacione dimensões do trabalho (social, econômica, pessoal), organize suas experiências e reflexões em torno do tema e atribua significados com base em contextos reais e teóricos. As perguntas subsequentes incentivam a desconstrução do conceito, indo além de uma definição simplista.

Figura 31: Atividade 3 de História


O que é trabalho?

Você começou a trabalhar com quantos anos? Qual foi seu primeiro trabalho? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez pensou por que trabalhamos?

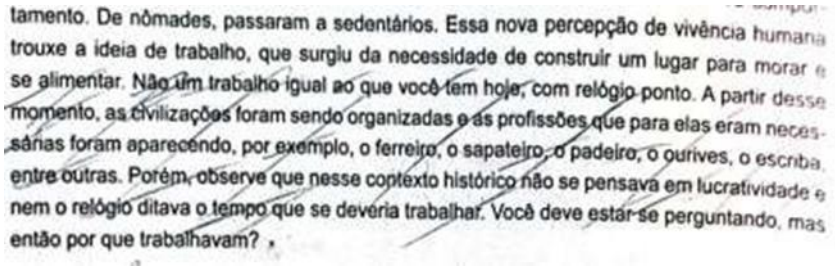
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade articula principalmente o Conhecimento Conceitual ao exigir a compreensão do trabalho como fenômeno social e histórico e o Conhecimento Metacognitivo ao propor que o aluno reflita sobre suas próprias vivências, aprendizados e motivações em relação ao trabalho. A questão conecta teoria e prática, convidando o estudante a examinar como o trabalho se manifesta em sua realidade e como ele próprio se posiciona diante dele.

Dessa forma, a Atividade 3 não apenas explora um conceito central da História e das Ciências Humanas, mas também promove a autorreflexão e a consciência crítica sobre o papel do trabalho na vida das pessoas e nas estruturas sociais. Essa abordagem estimula um aprendizado significativo, no qual o estudante é incentivado a relacionar conteúdo acadêmico com sua trajetória pessoal e visão de mundo.

A Atividade 4 de História ilustrada na Figura 32, ao apresentar uma contextualização histórica do trabalho desde as sociedades nômades até as sedentárias e levantar um questionamento reflexivo sobre as motivações do trabalho nessas sociedades, posiciona-se predominantemente no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Essa atribuição fundamenta-se da natureza compreensiva da atividade, que requer que o estudante interprete as transformações históricas do conceito de trabalho, compare diferentes contextos temporais e explique as razões que levavam as sociedades antigas a trabalharem sem as motivações capitalistas contemporâneas.

Figura 32: Atividade 4 de História



tamento. De nômades, passaram a sedentários. Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não um trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o ourives, o escriba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar se perguntando, mas então por que trabalhavam? »

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

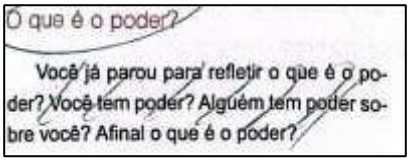
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade enquadra-se principalmente no Conhecimento Conceitual, pois exige a compreensão das inter-relações entre sedentarização, organização social, divisão de trabalho e motivações humanas em contextos históricos específicos. O aluno precisa articular conceitos como evolução das sociedades, surgimento das profissões e transformações nas relações de trabalho para construir uma compreensão significativa do fenômeno histórico apresentado.

A questão também mobiliza secundariamente o Conhecimento Metacognitivo, ao estimular o estudante a refletir sobre suas próprias concepções modernas de trabalho e a contrastá-las com as realidades históricas apresentadas. Esta abordagem promove não apenas a assimilação de conteúdos históricos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como percebemos e valorizamos o trabalho em diferentes contextos civilizatórios.

Dessa forma, a Atividade 4 representa uma oportunidade valiosa para os estudantes compreenderem a historicidade do trabalho, reconhecendo que as motivações e organizações laborais são construções sociais que variam conforme o tempo e o contexto cultural, contribuindo para uma visão mais crítica da realidade social contemporânea.

A Atividade 5 ilustrada na Figura 33, instiga os estudantes a refletirem sobre a natureza do poder e suas manifestações na vida cotidiana, enquadra-se de maneira mais adequada no processo cognitivo de sintetizar, correspondente ao nível 5 da Taxonomia de Bloom Revisada. Tal análise baseia-se no caráter profundamente reflexivo e crítico da atividade, que demanda muito mais do que a simples reprodução de uma definição ou a compreensão de um conceito. O aluno é convidado a formular juízos de valor, a posicionar-se criticamente e a construir argumentos pessoais acerca de um fenômeno social complexo e abstrato. As perguntas "Você tem poder?" e "Alguém tem poder sobre você?" deslocam o eixo da questão de uma mera abstração teórica para uma análise concreta das relações interpessoais, exigindo uma avaliação fundamentada das próprias experiências e do contexto social

Figura 33: Atividade 5 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

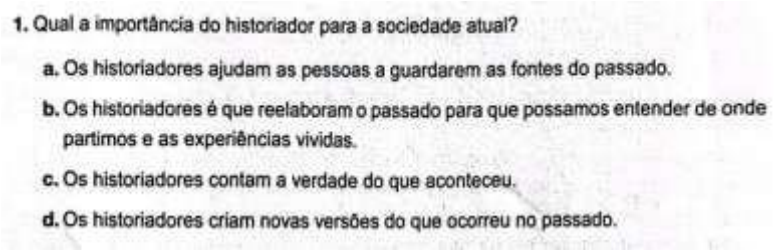
No que se refere à dimensão do conhecimento, a atividade está primordialmente ancorada no Conhecimento Metacognitivo. O cerne da proposta reside em levar o estudante a refletir sobre sua própria cognição e suas vivências em relação às dinâmicas de poder. A tarefa promove uma introspecção crítica, incentivando o aluno a examinar como ele percebe, exerce e é influenciado pelo poder em suas múltiplas formas. Esta autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência política e social mais aguçada. Paralelamente, a questão também mobiliza o Conhecimento Conceitual, uma vez que o estudante precisa compreender o poder como uma categoria analítica das ciências humanas, envolvendo noções de influência, dominação, autoridade e autonomia.

Dessa forma, a Atividade 5 representa um instrumento pedagógico valioso para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Ao conectar um conceito sociológico fundamental à experiência pessoal, a atividade não apenas facilita a assimilação do conteúdo, mas também fomenta o autoconhecimento e a capacidade de analisar o mundo de maneira mais profunda e contextualizada.

A Atividade 6 ilustrada na Figura 34, que propõe uma reflexão sobre a importância do historiador na sociedade atual por meio de uma questão de múltipla escolha, enquadra-se de maneira adequada no processo cognitivo de Sintetizar correspondente ao nível 5 da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa perspectiva emerge da natureza crítica da tarefa, que exige que o estudante não apenas identifique a resposta correta, mas principalmente julgue e avalie diferentes concepções epistemológicas sobre o papel do historiador.

Para tanto, o aluno precisa analisar cada alternativa com base em critérios específicos, rejeitando visões simplistas ou anacrônicas como a ideia de que o historiador detém uma "verdade única" sobre o passado e selecionando a opção que melhor expressa o caráter interpretativo e reconstrutivo do trabalho histórico. Dessa forma, a atividade promove um exercício de pensamento crítico, incentivando a compreensão da História como uma ciência em constante diálogo entre passado e presente.

Figura 34: Atividade 6 de História


1. Qual a importância do historiador para a sociedade atual?

a. Os historiadores ajudam as pessoas a guardarem as fontes do passado.

b. Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas.

c. Os historiadores contam a verdade do que aconteceu.

d. Os historiadores criam novas versões do que ocorreu no passado.

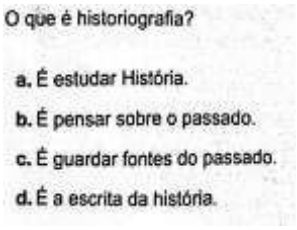
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

No que se refere à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentalmente alicerçada no Conhecimento Conceitual. Isso porque o estudante precisa compreender as inter-relações entre conceitos-chave da epistemologia da História, tais como interpretação, reelaboração, fontes históricas e função social do conhecimento. A alternativa correta que define o historiador como aquele que "reelabora o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas" sintetiza uma visão contemporânea da História como uma construção crítica, e não como mera reprodução de fatos.

Para reconhecer essa nuance, o aluno deve mobilizar não apenas informações factuais, mas um conjunto de noções interligadas sobre como o conhecimento histórico é produzido e qual o seu valor para a sociedade.

Além disso, a estrutura de múltipla escolha representam visões incompletas ou equivocadas, reforça a necessidade de uma avaliação criteriosa por parte do estudante. Alternativas que reduzem o historiador a um "guardião de fontes" ou que atribuem a ele o papel de "contar a verdade" do que aconteceu representam concepções superadas pela historiografia contemporânea, e identificá-las como inadequadas exige um repertório conceitual bem desenvolvido. Dessa forma, a questão transcende a simples memorização, posicionando-se como uma ferramenta eficaz para verificar se o aluno assimilou não apenas o "o quê" da História, mas o "como" e "porquê" de se fazer elementos essenciais para uma educação histórica e transformadora.

Figura 35: Atividade7 de História


O que é historiografia?

a. É estudar História.

b. É pensar sobre o passado.

c. É guardar fontes do passado.

d. É a escrita da história.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

A Atividade 7, que aborda a definição do termo "historiografia" por meio de um exercício de múltipla escolha, classifica-se no nível cognitivo de Recordar, correspondente ao nível 1 da Taxonomia de Bloom Revisada. Esta categorização deve-se ao fato de a

atividade exigir, primordialmente, que o aluno recupere uma informação previamente armazenada em sua memória a definição correta do conceito sem demandar processos mais complexos, como a compreensão de nuances, a aplicação em contextos variados ou a avaliação de diferentes perspectivas. Trata-se, portanto, de uma tarefa que verifica a retenção de um conhecimento específico, funcionando como uma verificação básica da familiaridade do estudante com a terminologia essencial da disciplina.

No que diz respeito à dimensão do conhecimento mobilizada, a questão está claramente alicerçada no Conhecimento Factual. O foco recai sobre a identificação de um elemento informativo discreto e definido, isto é, o significado preciso da palavra "historiografia". Para responder adequadamente, o estudante precisa acessar o repertório vocabular adquirido, reconhecendo que a historiografia se refere ao conjunto das obras históricas produzidas, ou seja, à própria escrita da história. As alternativas incorretas representam, em sua maioria, equívocos comuns ou simplificações excessivas, como confundir a historiografia com o estudo geral da história, com a reflexão sobre o passado ou com a preservação de fontes, o que reforça a necessidade de um domínio preciso do vocabulário técnico.

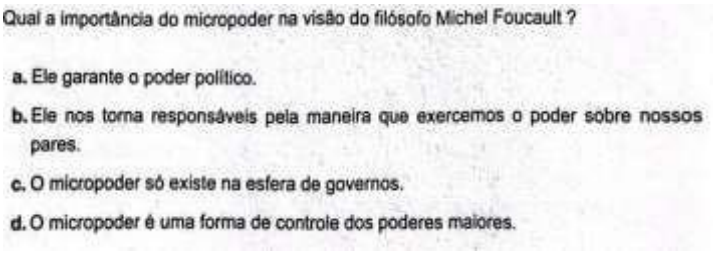
Embora esta questão cumpra o papel de assegurar que o aluno internalizou um conceito fundamental, é importante ressaltar que o seu potencial formativo é limitado, uma vez que não explora a riqueza e a complexidade inerentes ao termo. A historiografia, na prática, envolve não apenas a definição literal, mas também a compreensão das diferentes escolas, metodologias e debates que caracterizam a produção histórica ao longo do tempo. Assim, para um aproveitamento mais profundo, seria recomendável que atividades como esta fossem complementadas com outras que incentivassem a análise de correntes historiográficas específicas ou a reflexão sobre como a escrita da história se relaciona com o contexto social e intelectual de sua produção.

A Atividade 8, que aborda o conceito de micropoder na filosofia de Michel Foucault, enquadra-se no processo cognitivo de Entender, correspondente ao nível 2 da Taxonomia de Bloom Revisada. Esta classificação justifica-se pelo fato de a atividade exigir que o aluno demonstre compreensão de um conceito filosófico específico, indo além da mera memorização de definições.

Para identificar a alternativa correta, o estudante precisa interpretar a noção foucaultiana de micropoder, que se refere às formas difusas e cotidianas de exercício do poder, presentes nas relações interpessoais e nas instituições sociais. A questão demanda, portanto, que o aluno articule o conceito abstrato com suas implicações práticas,

reconhecendo que o micropoder não se restringe à esfera governamental, mas permeia as relações sociais e atribui responsabilidade aos indivíduos na maneira como exercem influência sobre seus pares.

Figura 36: Atividade 8 de História


Qual a importância do micropoder na visão do filósofo Michel Foucault ?

a. Ele garante o poder político.

b. Ele nos torna responsáveis pela maneira que exercemos o poder sobre nossos pares.

c. O micropoder só existe na esfera de governos.

d. O micropoder é uma forma de controle dos poderes maiores.

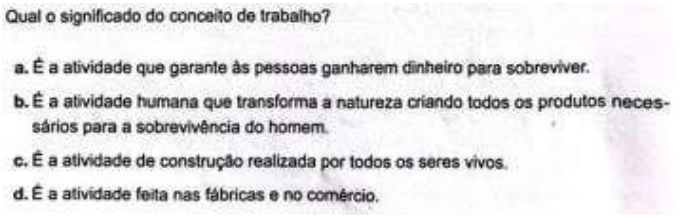
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade está fundamentada predominantemente no Conhecimento Conceitual. Isso porque o estudante precisa compreender as inter-relações entre o conceito de micropoder e outros elementos da teoria foucaultiana, tais como a noção de poder disciplinar, a produção de subjetividades e a crítica às estruturas tradicionais de poder. A alternativa correta que destaca a responsabilização dos indivíduos no exercício do poder sobre seus pares, sintetiza uma das contribuições centrais de Foucault: a ideia de que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, atuando de maneira capilar na sociedade e envolvendo todos os indivíduos em sua rede de relações.

Além disso, a análise das alternativas incorretas revela a necessidade de um entendimento preciso da teoria. As opções que associam exclusivamente ao poder político ou governamental representam uma interpretação reducionista da filosofia foucaultiana, que justamente busca expandir a noção de poder para além do Estado. Da mesma forma, a ideia de que o micropoder é um controle dos poderes maiores contradiz a concepção de Foucault, para quem o poder não é centralizado, mas se exerce de maneira descentrada e multifocal. Dessa forma, a questão não apenas verifica a assimilação de um conceito, mas também estimula a reflexão sobre as nuances da teoria, contribuindo para uma compreensão mais crítica e contextualizada do pensamento filosófico e sua aplicação na análise das relações sociais.

A Atividade 9, que aborda o significado do conceito de trabalho, posiciona-se no processo cognitivo de Entender, correspondente ao nível 2 da Taxonomia de Bloom Revisada. Esta classificação decorre da necessidade de o aluno demonstrar compreensão sobre um conceito-chave das ciências humanas, indo além da simples memorização de uma definição.

Figura 37: Atividade 9 de História


Qual o significado do conceito de trabalho?

a. É a atividade que garante às pessoas ganharem dinheiro para sobreviver.
b. É a atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do homem.
c. É a atividade de construção realizada por todos os seres vivos.
d. É a atividade feita nas fábricas e no comércio.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Para selecionar a alternativa correta, o estudante precisa interpretar o trabalho como uma categoria analítica, compreendendo suas dimensões antropológica, social e histórica. A questão exige, portanto, que o aluno relacione a definição de trabalho com sua função transformadora e criadora, distinguindo-a de visões reducionistas que o limitam à esfera econômica ou a contextos específicos de produção.

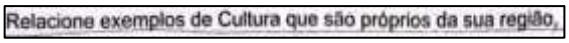
No que se refere à dimensão do conhecimento, a atividade está ancorada predominantemente no Conhecimento Conceitual. O estudante deve mobilizar a compreensão das inter-relações entre trabalho, natureza, sociedade e cultura, reconhecendo o trabalho como uma atividade distintamente humana que media a relação do homem com o mundo. A alternativa correta que define o trabalho como "atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do homem", sintetiza uma perspectiva ampla e fundamental, alinhada com visões clássicas da filosofia e da sociologia, que enfatizam o papel do trabalho na construção da humanidade e da sociedade.

A análise das alternativas incorretas evidencia a importância de uma compreensão conceitual precisa. As opções que reduzem o trabalho a uma mera fonte de renda ou o restringem a ambientes fabris e comerciais representam visões fragmentadas que ignoram a amplitude antropológica do conceito. Da mesma forma, a ideia de que o trabalho é realizado por todos os seres vivos desconsidera seu caráter propriamente humano, intencional e socialmente mediado. Assim, a questão não apenas avalia a retenção de uma definição, mas também promove a reflexão sobre o significado profundo do trabalho na organização das sociedades e na constituição da experiência humana, contribuindo para uma formação crítica e contextualizada dos estudantes.

A Atividade 10, que solicita ao aluno relacionar exemplos de cultura que são próprios da sua região, posiciona-se no processo cognitivo de Aplicar (Nível 3) da Taxonomia de Bloom Revisada. Essa perspectiva emerge da exigência de que o estudante utilize conhecimentos adquiridos sobre o conceito de cultura e os mobilize em um contexto específico de sua realidade regional, estabelecendo conexões entre teoria e prática. A ação

de "relacionar" implica não apenas listar elementos, mas também conectar exemplos concretos ao conceito abstrato de cultura, demonstrando compreensão sobre como esses elementos se articulam para formar a identidade local.

Figura 38: Atividade 10 de História



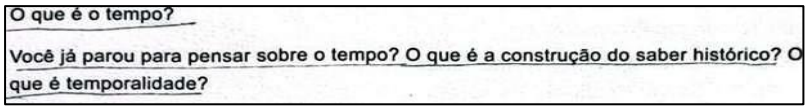
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade integra o Conhecimento Conceitual ao exigir a compreensão do que constitui um "aspecto cultural" e o Conhecimento Factual ao demandar a evocação de informações específicas sobre a região, como manifestações artísticas, festas, culinária ou expressões linguísticas. Além disso, ao convidar o aluno a refletir sobre sua própria vivência, a questão também mobiliza o Conhecimento Metacognitivo, pois incentiva a tomada de consciência sobre como a cultura se manifesta em seu cotidiano e como ele próprio se situa dentro desse contexto.

Dessa forma, a Questão 10 representa uma proposta pedagógica significativa, que alia a aplicação prática de conceitos acadêmicos à valorização da diversidade cultural e ao estímulo à reflexão crítica sobre a realidade imediata do estudante.

A Atividade 11 ilustrada na Figura 39, que instiga o aluno a refletir sobre "O que é o tempo?", "A construção do saber histórico" e "A temporalidade", classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Esta categorização justifica-se pelo fato de a atividade exigir muito mais do que a simples análise ou compreensão dos conceitos; ela demanda que o estudante verifique e critique diferentes perspectivas sobre o tempo e o conhecimento histórico, articulando-as de maneira reflexiva e pessoal. O aluno é convidado a examinar como essas noções se interconectam e a construir uma visão crítica sobre a natureza do tempo e sua relação com a produção do saber histórico, indo além da organização de ideias para alcançar um julgamento fundamentado.

Figura 39: Atividade 11 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

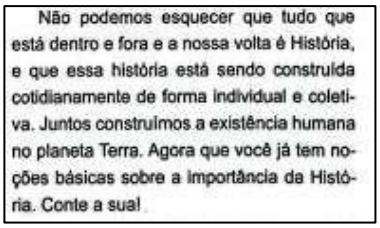
No que se refere à dimensão do conhecimento, a questão está predominantemente alicerçada no Conhecimento Conceitual, uma vez que requer a compreensão das inter-relações entre conceitos abstratos e complexos, como temporalidade, historicidade e epistemologia da história.

No entanto, a atividade também mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, pois incentiva o aluno a refletir sobre seu próprio processo de pensamento,

sua percepção do tempo e sua compreensão acerca de como o conhecimento histórico é construído. Dessa forma, a questão não apenas promove a assimilação de conteúdos teóricos, mas também fomenta o autoconhecimento e a autonomia intelectual, preparando o estudante para uma leitura mais crítica e contextualizada da realidade social e histórica.

A Atividade 12 ilustrada na Figura 40, classifica-se no processo cognitivo de Criar (Nível 6), o nível mais complexo da taxonomia. Esse critério analítico ancora-se ao caráter essencialmente produtivo e construtivo da atividade, que exige que o estudante planifique e produza uma narrativa histórica pessoal, articulando seus conhecimentos prévios sobre a importância da História com suas experiências de vida individuais. O comando "Conte a sua!" vai além da simples reprodução ou análise de conteúdos, desafiando o aluno a sintetizar conceitos históricos abstratos com sua trajetória pessoal, gerando um produto novo e original – a sua própria história – por meio de um processo de organização e elaboração narrativa.

Figura 40: Atividade 12 de História


Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua!

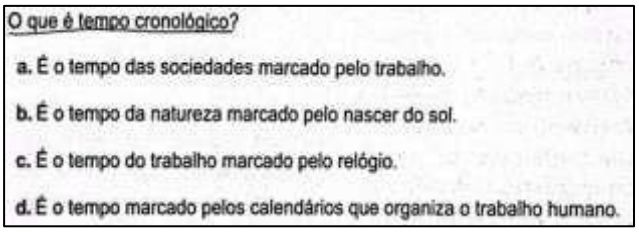
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão integra de forma equilibrada o Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão de noções como construção histórica, dimensão individual e coletiva, e existência humana, e o Conhecimento Metacognitivo ao demandar um excesso de reflexão sobre a própria vivência e seu lugar no processo histórico. O estudante precisa mobilizar não apenas conceitos teóricos, mas também realizar um exercício de autoconhecimento, selecionando e organizando eventos pessoais significativos que representem sua inserção na trama histórica coletiva. Esta abordagem promove uma aprendizagem profundamente significativa, pois conecta o universo macro da História com a experiência micro do indivíduo, desenvolvendo tanto a capacidade de produção criativa quanto a consciência histórica e identitária do aluno.

A Atividade 13 ilustrada na Figura 41 classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1), o nível mais básico da taxonomia. Tal classificação decorre do caráter reprodutivo da atividade, que exige que o estudante reconheça e reproduza a definição correta do conceito de "tempo cronológico" a partir de opções pré-estabelecidas. A tarefa não requer que o aluno explique, aplique ou analise o conceito em contextos complexos,

mas simplesmente que identifique a alternativa que melhor corresponde à definição aprendida, mobilizando predominantemente a memória e o reconhecimento de informações factuais.

Figura 41: Atividade 13 de História


O que é tempo cronológico?

a. É o tempo das sociedades marcado pelo trabalho.

b. É o tempo da natureza marcado pelo nascer do sol.

c. É o tempo do trabalho marcado pelo relógio.

d. É o tempo marcado pelos calendários que organiza o trabalho humano.

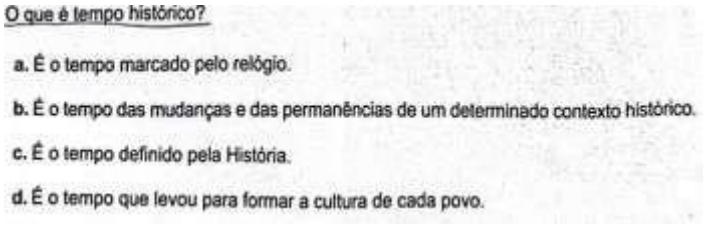
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Factual, pois trabalha com elementos básicos e específicos referentes a definição precisa do termo "tempo cronológico". O estudante precisa lembrar que o tempo cronológico se refere à medição objetiva e quantificada do tempo, tradicionalmente associada a instrumentos de marcação como calendários e relógios, que organizam as atividades humanas de forma linear e sequencial. As alternativas incorretas representam confusões comuns com outros conceitos temporais, como o tempo natural (alternativa b) ou o tempo social relacionado ao trabalho (alternativa a), o que reforça a necessidade de um domínio preciso da terminologia específica.

Embora se trate de uma questão de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre um papel importante na verificação da assimilação de um vocabulário fundamental para o estudo da História. No entanto, para promover uma aprendizagem mais significativa, seria recomendável complementar atividades como está com outras que exijam a aplicação do conceito em diferentes contextos históricos ou a sua comparação com outras noções de tempo, como o tempo subjetivo ou o tempo histórico.

A Atividade 14 ilustrada na Figura 42, classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1). Esta categorização deve-se ao fato de a atividade exigir que o estudante reconheça a definição correta do conceito de "tempo histórico" entre as alternativas apresentadas, mobilizando principalmente a memória e a identificação de informações previamente aprendidas. A questão não requer a aplicação, análise ou crítica do conceito, mas sim a recuperação de sua definição precisa, tal como foi apresentada no contexto de estudo.

Figura 42: Atividade 14 de História


O que é tempo histórico?

a. É o tempo marcado pelo relógio.

b. É o tempo das mudanças e das permanências de um determinado contexto histórico.

c. É o tempo definido pela História.

d. É o tempo que levou para formar a cultura de cada povo.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

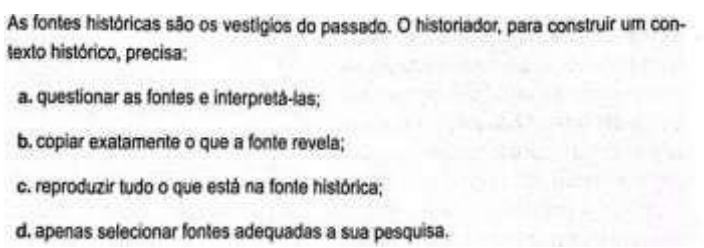
Quanto à dimensão do conhecimento, a atividade está alicerçada no Conhecimento Factual, pois trabalha com a assimilação de um elemento terminológico básico e específico da disciplina de

História. O aluno precisa lembrar que o tempo histórico se refere à compreensão dos processos sociais, culturais e políticos em sua dimensão temporal, abarcando tanto as transformações quanto as permanências em um dado contexto, e não à simples medição cronológica. As alternativas incorretas representam equívocos comuns, como confundir tempo histórico com tempo cronológico (alternativa a) ou reduzi-lo a um aspecto singular, como a formação cultural (alternativa d), o que reforça a necessidade de um domínio claro e preciso do vocabulário técnico.

Embora esta questão avalie um nível cognitivo básico, ela é fundamental para assegurar que o aluno adquiriu a base conceitual necessária para discussões mais complexas sobre a natureza do tempo na História. Para aprofundar a aprendizagem, seria produtivo complementar essa verificação com atividades que promovam a aplicação do conceito em análises de diferentes períodos históricos ou o contraste entre tempo histórico e outras noções de temporalidade.

A Atividade 15 ilustrada na Figura 43, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Esse enquadramento deve-se ao fato de a atividade exigir que o estudante compreenda o processo de trabalho do historiador, indo além da simples memorização de definições. O aluno precisa demonstrar que entende a natureza interpretativa da História, reconhecendo que o historiador não se limita a reproduzir ou copiar as fontes, mas as submete a questionamentos e as interpreta criticamente para construir uma narrativa histórica contextualizada.

Figura 43: Atividade 15 de História


As fontes históricas são os vestígios do passado. O historiador, para construir um contexto histórico, precisa:

a. questionar as fontes e interpretá-las;

b. copiar exatamente o que a fonte revela;

c. reproduzir tudo o que está na fonte histórica;

d. apenas selecionar fontes adequadas a sua pesquisa.

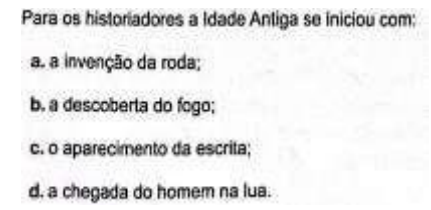
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre conceitos como fontes históricas, interpretação, crítica documental e construção do conhecimento histórico. O estudante deve mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa melhor representa a metodologia adequada do trabalho historiográfico, rejeitando visões ingênuas ou simplistas sobre o uso das fontes.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão conceitual precisa. As opções que sugerem copiar ou reproduzir as fontes representam uma visão positivista e ultrapassada da História, enquanto a alternativa que propõe apenas selecionar fontes adequadas à pesquisa apresenta uma perspectiva incompleta do processo metodológico. A resposta correta, que enfatiza o questionamento e a interpretação das fontes, sintetiza uma compreensão contemporânea da História como disciplina interpretativa e crítica. Dessa forma, a questão promove não apenas a verificação de conteúdos, mas o desenvolvimento de uma visão mais nuance sobre como o conhecimento histórico é produzido.

A Atividade 16 ilustrada na Figura 44, classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1). Essa atribuição fundamenta-se ao caráter reprodutivo da atividade, que exige que o estudante reconheça e reproduza uma informação factual específica o marco histórico que define o início da Idade Antiga. A tarefa não requer compreensão, aplicação ou análise de conceitos, mas simplesmente a recuperação de um conhecimento memorizado sobre a periodização da História.

Figura 44: Atividade 16 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

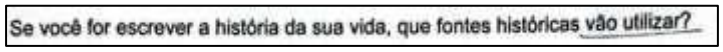
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está alicerçada no Conhecimento Factual, pois trabalha com um elemento básico e discreto da periodização histórica. O aluno precisa lembrar que os historiadores tradicionalmente associam o início da Idade Antiga com o surgimento da escrita, um marco que diferencia a Pré-História da História propriamente dita. As alternativas incorretas representam eventos significativos, mas que

pertencem a outros períodos ou não são utilizados como marcos de periodização pela historiografia.

Embora seja uma questão de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre a função importante de verificar a assimilação de marcos temporais fundamentais para o estudo da História. Esta base factual é essencial para que os estudantes possam, posteriormente, desenvolver compreensões mais complexas sobre as características e transformações das diferentes eras históricas. Para um aprendizado mais significativo, seria recomendável que está verificação factual fosse acompanhada de atividades que explorem as implicações desse marco periodizador para a compreensão do desenvolvimento das sociedades humanas.

A Atividade 17 ilustra na Figura 45, classifica-se no processo cognitivo de Aplicar (Nível 3). Essa análise apoia-se no caráter prático da atividade, que exige que o estudante execute e implemente o conceito de "fontes históricas" em um contexto pessoal e concreto. O aluno precisa utilizar o conhecimento adquirido sobre tipos e naturezas de fontes históricas – como documentos, fotografias, objetos, relatos orais, entre outros – e transferi-lo para a realidade da sua própria vida, selecionando e justificando quais fontes seriam relevantes para construir a narrativa da sua história pessoal.

Figura 45: Atividade 17 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

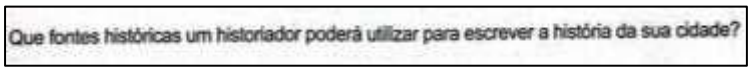
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão integra o Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão do que são fontes históricas e elas se classificam no Conhecimento Procedimental ao demandar a aplicação de um método de seleção e análise de fontes adequadas a um propósito específico, que é a escrita de uma autobiografia. Além disso, a atividade também mobiliza o Conhecimento Metacognitivo, pois incentiva o aluno a refletir sobre sua própria trajetória, seus vestígios pessoais e a forma como sua memória individual pode ser organizada e interpretada por meio de fontes.

Dessa forma, a Atividade 17 representa uma proposta pedagógica significativa, que alia a aplicação prática de um conceito teórico a um exercício de autoconhecimento e valorização da própria história. Ao conectar o conteúdo acadêmico com a vivência pessoal, a atividade promove uma aprendizagem contextualizada e crítica, preparando o estudante para compreender tanto a História como ciência quanto a importância da preservação e da interpretação das fontes em qualquer contexto.

A Atividade 18 ilustrada na Figura 46, classifica-se no processo cognitivo de Aplicar (Nível 3). Esta Essa caracterização sustenta-se no caráter prático da atividade, que exige que

o estudante execute e implemente o conceito de "fontes históricas" em um contexto específico: a pesquisa sobre a história local. O aluno precisa utilizar o conhecimento adquirido sobre tipos de fontes – documentais, iconográficas, orais, materiais, entre outras – e transferi-lo para a realidade concreta de sua cidade, selecionando e exemplificando quais fontes seriam relevantes e acessíveis para a construção dessa narrativa histórica.

Figura 46: Atividade 18 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão do que são fontes históricas e se classificam no Conhecimento Procedimental ao demandar a aplicação de um método de seleção, organização e análise de fontes adequadas a um objeto de estudo específico. A atividade também mobiliza o Conhecimento Factual, pois o aluno deve recorrer a exemplos concretos de fontes disponíveis em seu contexto urbano, como arquivos municipais, jornais locais, registros paroquiais, monumentos, fotografias antigas e depoimentos de moradores.

Dessa forma, a Questão 18 representa uma proposta pedagógica que alia a teoria à prática, incentivando o estudante a reconhecer a história em seu entorno imediato e a valorizar o patrimônio histórico e cultural de sua comunidade. Ao promover a aplicação de conceitos acadêmicos em uma realidade familiar, a atividade fortalece o vínculo do aluno com a disciplina e desenvolve habilidades de pesquisa e pensamento crítico essenciais para sua formação cidadã.

A Atividade 19 ilustrada na Figura 47, classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Esse entendimento está relacionado a natureza crítica e reflexiva da atividade, que exige que o estudante verifique e critique as relações entre o mito de Ícaro e as dinâmicas familiares contemporâneas e históricas. O aluno precisa analisar criticamente a universalidade e a permanência dos conflitos entre gerações, comparando a narrativa mítica com a realidade observada em seu contexto, e avaliar se essas tensões são características de uma época específica ou constituem uma constante nas relações humanas.

Figura 47: Atividade 19 de História



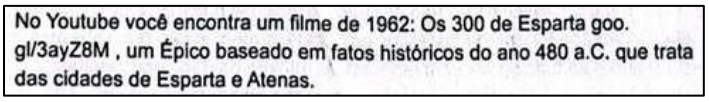
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está predominantemente alicerçada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão de conceitos como mito, conflito geracional, autoridade parental e mudança social, articulando-os em uma análise crítica. Além disso, a atividade mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, já que incentiva o aluno a refletir sobre suas próprias observações e experiências, bem como a examinar como percebe e interpreta as dinâmicas familiares em seu meio social.

Dessa forma, a Questão 19 representa uma proposta pedagógica rica e complexa, que promove não apenas a compreensão de um conteúdo específico, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de síntese. Ao conectar uma narrativa mitológica antiga com questões sociais contemporâneas, a atividade estimula o estudante a construir pontes entre passado e presente, reconhecendo a complexidade e a permanência de certas dinâmicas humanas ao longo do tempo.

A Atividade 20 ilustrada na Figura 48, classifica-se no processo cognitivo de Aplicar (Nível 3). Tal análise baseia-se no caráter prático e procedimental da atividade, que exige que o estudante execute e implemente uma ação específica de acessar e assistir a uma produção cinematográfica como recurso complementar ao estudo histórico. O aluno é orientado a utilizar uma ferramenta externa (YouTube) e a analisar criticamente uma obra cultural, relacionando sua narrativa com os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula.

Figura 48: Atividade 20 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Procedimental, pois envolve a aplicação de métodos de pesquisa e análise de fontes não textuais, como obras audiovisuais, para a compreensão de contextos históricos. Além disso, a atividade também mobiliza o Conhecimento Conceitual, uma vez que o estudante precisa compreender conceitos como "épico histórico", "representação cinematográfica" e "contexto das cidades-estados gregas" para realizar uma análise crítica da obra.

Dessa forma, a Atividade 20 representa uma proposta pedagógica alinhada com as competências da educação contemporânea, que valorizam o uso de múltiplas linguagens e recursos midiáticos no processo de aprendizagem. Ao sugerir o filme como ferramenta de estudo, a atividade promove a articulação entre cultura, história e mídia, desenvolvendo no aluno a capacidade de analisar criticamente representações do passado e reconhecer a importância de diferentes fontes para a construção do conhecimento histórico.

A Atividade 21 ilustrada na Figura 49, classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1). Essa caracterização justifica-se pelo caráter reprodutivo da atividade, que exige que o estudante reconheça e reproduza o significado atual do termo "magistrado", mobilizando predominantemente a memória e o reconhecimento de uma informação factual específica. A tarefa não requer a aplicação, análise ou crítica do conceito, mas simplesmente a recuperação de sua definição contemporânea, tal como é utilizada no contexto jurídico-institucional brasileiro.

Figura 49: Atividade 21 de História



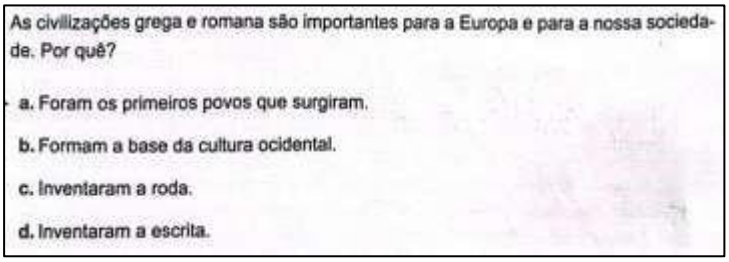
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está alicerçada no Conhecimento Factual, pois trabalha com um elemento básico e discreto da terminologia jurídico-política. O aluno precisa lembrar que, atualmente, o termo "magistrado" refere-se a um juiz ou membro do Poder Judiciário investido em funções jurisdicionais, diferenciando-se de significados históricos ou etimológicos que a palavra possa ter tido em outros contextos.

Embora se trate de uma questão de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre um papel relevante na verificação da assimilação de vocabulário técnico essencial para a compreensão da organização do Estado e do sistema de justiça. Para promover uma aprendizagem mais significativa, seria recomendável complementar atividades como está com outras que explorem a evolução histórica do termo, suas variações em diferentes sistemas políticos ou suas implicações para o exercício da cidadania.

A Atividade 22 ilustrada na Figura 50, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Esse enquadramento relaciona-se a natureza compreensiva da atividade, que exige que o estudante explique a importância histórica das civilizações grega e romana, demonstrando compreensão sobre sua influência na formação da cultura ocidental. A tarefa requer que o aluno vá além da simples memorização de fatos isolados, articulando conceitos sobre legado cultural, contribuições políticas, filosóficas e jurídicas, e sua permanência na sociedade contemporânea.

Figura 50: Atividade 22 de História



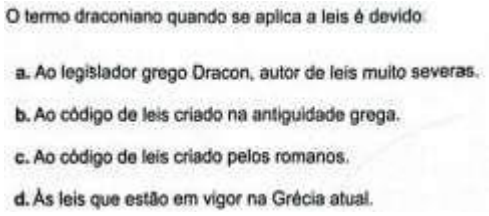
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como filosofia grega, direito romano, arte, arquitetura e organização política, e sua influência na estruturação da sociedade europeia e ocidental. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente a importância dessas civilizações, rejeitando informações incorretas ou anacrônicas.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que atribuem invenções como a roda ou a escrita a gregos e romanos representam erros históricos, enquanto a afirmação de que foram "os primeiros povos que surgiram" ignora civilizações anteriores. A resposta correta, que destaca a base da cultura ocidental, requer que o aluno compreenda a noção de legado histórico e sua relevância para a identidade e o desenvolvimento das sociedades atuais. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa, conectando o passado clássico com o presente e estimulando a reflexão sobre as raízes da cultura ocidental.

A Atividade 23 ilustrada na Figura 51, classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1). Essa perspectiva emerge do caráter reprodutivo da atividade, que exige que o estudante reconheça e reproduza a origem histórica do termo "draconiano", mobilizando predominantemente a memória e o reconhecimento de uma informação factual específica. A tarefa não requer a aplicação, análise ou compreensão de conceitos complexos, mas simplesmente a recuperação da associação correta entre o termo e sua origem histórica.

Figura 51: Atividade 23 de História


O termo draconiano quando se aplica a leis é devido

a. Ao legislador grego Dracon, autor de leis muito severas.

b. Ao código de leis criado na antiguidade grega.

c. Ao código de leis criado pelos romanos.

d. Às leis que estão em vigor na Grécia atual.

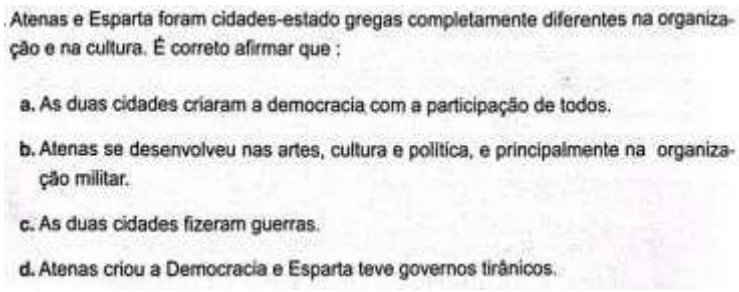
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está alicerçada no Conhecimento Factual, pois trabalha com um elemento básico e discreto da terminologia histórica e jurídica. O aluno precisa lembrar que o adjetivo "draconiano" deriva do legislador grego Dracon, conhecido por criar um conjunto de leis extremamente severas em Atenas no século VII a.C., e que esse termo permanece em uso até hoje para designar medidas ou leis excessivamente rigorosas.

Embora se trate de uma questão de baixa complexidade cognitiva, ela cumpre um papel importante na verificação da assimilação de vocabulário específico e de sua origem histórica. Para promover uma aprendizagem mais significativa, seria recomendável complementar atividades como está com outras que explorem o contexto histórico da criação dessas leis, suas implicações sociais na Atenas arcaica, ou comparações com sistemas legais de outras civilizações antigas.

A Atividade 24 classifica-se no processo cognitivo de entender (Nível 2). Esse critério analítico ancora-se no caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante compare e explique as diferenças fundamentais entre as organizações sociopolíticas de Atenas e Esparta, demonstrando compreensão sobre suas estruturas, valores e sistemas de governo distintos. A tarefa requer que o aluno não apenas memorize características isoladas, mas articule conceitos sobre democracia, oligarquia, educação, militarismo e cultura para identificar a afirmação correta sobre essas cidades-estados.

Figura 52: Atividade 24 de História



Atenas e Esparta foram cidades-estado gregas completamente diferentes na organização e na cultura. É correto afirmar que :

a. As duas cidades criaram a democracia com a participação de todos.

b. Atenas se desenvolveu nas artes, cultura e política, e principalmente na organização militar.

c. As duas cidades fizeram guerras.

d. Atenas criou a Democracia e Esparta teve governos tirânicos.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

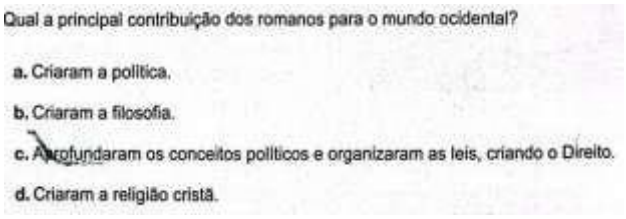
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como sistemas políticos, organização social, desenvolvimento cultural e militarismo, e como esses fatores diferenciaram as trajetórias de Atenas e Esparta. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente as diferenças entre as duas cidades, rejeitando generalizações imprecisas ou afirmações historicamente incorretas.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que atribuem a criação da democracia a ambas as cidades ou caracterizam Esparta como tendo governos tirânicos representam distorções históricas, enquanto a afirmação genérica de que "as duas cidades fizeram guerras" é factualmente correta, mas não capta as diferenças essenciais solicitadas pelo enunciado. A resposta correta requer que o aluno compreenda o desenvolvimento distintivo de Atenas nas artes, cultura e política, contrastando com o modelo espartano focado na organização militar e na disciplina.

Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa, enfatizando a importância da análise comparativa para a compreensão da história antiga.

A Atividade 25 ilustrada na Figura 53, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Esta categorização justifica-se pelo caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante explique a principal contribuição romana para o mundo ocidental, demonstrando compreensão sobre o legado cultural, jurídico e político dessa civilização. A tarefa requer que o aluno vá além da simples memorização de fatos isolados, articulando conceitos sobre direito romano, organização jurídica e sua influência na formação dos sistemas legais ocidentais.

Figura 53: Atividade 25 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como a sistematização do direito, a organização política romana e seu impacto nas sociedades posteriores. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente a contribuição romana, rejeitando informações historicamente imprecisas ou atribuições incorretas.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que atribuem aos romanos a criação da política ou da filosofia representam confusões com contribuições gregas, enquanto a afirmação de que "criaram a religião cristã" ignora as origens judaicas do cristianismo. A resposta correta, que destaca a organização das leis e a criação do Direito, requer que o aluno compreenda como o direito romano serviu de base para os sistemas jurídicos de grande parte do mundo ocidental. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa, conectando o passado romano com estruturas contemporâneas e estimulando a reflexão sobre as bases da civilização ocidental.

A Atividade 26 ilustrada na Figura 26, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Tal classificação decorre do caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante explique a função e a importância da escravidão na estrutura social, econômica e política da Roma Antiga. A tarefa requer que o aluno não apenas mencione a

existência da escravidão, mas demonstre compreensão sobre como essa instituição estava integrada a diferentes aspectos da sociedade romana, articulando conceitos sobre economia, estratificação social e organização do trabalho.

Figura 54: Atividade 26 de História

Qual o papel da escravidão na sociedade romana?

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como o sistema econômico romano baseado no trabalho escravo, a hierarquia social, as relações de poder e as implicações culturais e políticas da escravidão. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para construir uma explicação coerente sobre o papel central dos escravos na produção agrícola, nos serviços domésticos, na mineração e em outras atividades essenciais para a manutenção do Império Romano.

A questão promove uma aprendizagem significativa ao incentivar a reflexão sobre como a escravidão era um pilar fundamental da sociedade romana, influenciando desde a economia até a cultura e as relações sociais. Esta compreensão é crucial para analisar tanto o funcionamento da Roma Antiga quanto as reverberações históricas dessa instituição em períodos posteriores. Dessa forma, a atividade desenvolve não apenas o conhecimento factual, mas também a capacidade de síntese e a análise crítica sobre sistemas sociais complexos.

A Atividade 27 ilustrada na Figura 55, classifica-se no processo cognitivo de Aplicar (Nível 3). Esse enquadramento deve-se ao fato do caráter prático da atividade, que exige que o estudante execute e implemente o conceito de "cerimônias" ou "rituais sociais" em um contexto pessoal e local. O aluno precisa utilizar conhecimentos adquiridos sobre cultura, tradições e práticas sociais, transferindo-os para a observação e descrição de sua própria realidade comunitária, identificando e exemplificando eventos cerimoniais que marcam acontecimentos cotidianos ou ciclos de vida em seu entorno.

Figura 55: Atividade 27 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão integra o Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão do que constitui uma cerimônia ou ritual social e sua função na organização da vida coletiva e o Conhecimento Metacognitivo ao exigir uma reflexão sobre a própria vivência cultural e a percepção das práticas sociais em seu meio. O estudante é incentivado a conectar teorias sobre cultura e sociabilidade com exemplos concretos de sua experiência, promovendo uma análise crítica sobre a importância dos rituais na construção de identidades e na coesão social.

Dessa forma, a Atividade 27 representa uma proposta pedagógica que valoriza a conexão entre o conteúdo acadêmico e a realidade do aluno. Ao estimular a observação e a descrição de cerimônias locais, a atividade não apenas verifica a assimilação de conceitos, mas também fortalece o vínculo do estudante com sua cultura e comunidade, desenvolvendo habilidades de análise social e consciência crítica sobre a diversidade de práticas culturais.

A Atividade 28 ilustrada na Figura 56, classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Essa atribuição fundamenta-se na natureza crítica e reflexiva da atividade, que exige que o estudante verifique e critique as percepções sociais atuais sobre hierarquia, prestígio e poder, comparando-as com estruturas históricas como a nobreza. O aluno precisa analisar a evolução dos conceitos de distinção social, questionar a permanência ou transformação de certas elites e avaliar como a sociedade contemporânea constrói e enxerga figuras de destaque em diferentes esferas.

Figura 56: Atividade 27 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está predominantemente alicerçada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão de noções como hierarquia social, nobreza, prestígio, legitimidade do poder e transformação histórica das elites. Além disso, a atividade mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, já que incentiva o aluno a refletir sobre suas próprias percepções e valores em relação a figuras de autoridade e a examinar criticamente como a sociedade brasileira contemporânea lida com questões de status e distinção social em um contexto republicano e formalmente igualitário.

Dessa forma, a Atividade 28 representa uma proposta pedagógica que promove o pensamento crítico e histórico de alto nível. Ao conectar questões do presente com estruturas sociais do passado, a atividade estimula o estudante a desenvolver uma compreensão nuance sobre continuidades e rupturas na organização social, preparando-o para uma análise mais sofisticada da realidade social brasileira e suas complexidades.

A Atividade 29 ilustrada na Figura 57, classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Essa categorização resulta da natureza crítica e reflexiva da atividade, que exige que o estudante verifique e critique manifestações culturais de medo coletivo e expectativas apocalípticas, comparando experiências contemporâneas com eventos históricos específicos como a virada do ano 2000. O aluno precisa analisar como diferentes sociedades e épocas lidam com ansiedades coletivas, examinando tanto aspectos psicológicos quanto construções sociais e midiáticas em torno desses fenômenos.

Figura 57: Atividade 29 de História



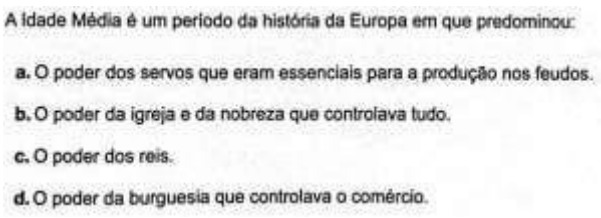
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão integra o Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão de noções como milenarismo, ansiedade coletiva, construção social do medo e historicidade das expectativas apocalípticas e o Conhecimento Metacognitivo ao exigir que o aluno reflita sobre suas próprias experiências e observações, bem como sobre como percebe e interpreta essas manifestações em seu contexto social. A atividade também mobiliza o Conhecimento Factual, pois o estudante precisa recorrer a informações específicas sobre eventos como a transição para o ano 2000 e suas repercussões sociais.

Dessa forma, a Atividade 29 representa uma proposta pedagógica que promove uma análise histórica sofisticada, conectando fenômenos psicológicos universais com suas manifestações cultural e historicamente específicas. Ao estimular a comparação entre diferentes contextos temporais, a atividade desenvolve no estudante a capacidade de pensar historicamente sobre o presente, reconhecendo padrões e particularidades nas formas como as sociedades lidam com incertezas e expectativas coletivas.

A Atividade 30 ilustrada na Figura 58, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Essa interpretação sustenta-se no caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante explique as estruturas de poder predominantes na Idade Média europeia, demonstrando compreensão sobre a organização sociopolítica do feudalismo. A tarefa requer que o aluno articule conceitos sobre hierarquia social, relações de poder e a dinâmica entre diferentes grupos sociais durante este período histórico.

Figura 58: Atividade 30 de História


A Idade Média é um período da história da Europa em que predominou:

a. O poder dos servos que eram essenciais para a produção nos feudos.

b. O poder da igreja e da nobreza que controlava tudo.

c. O poder dos reis.

d. O poder da burguesia que controlava o comércio.

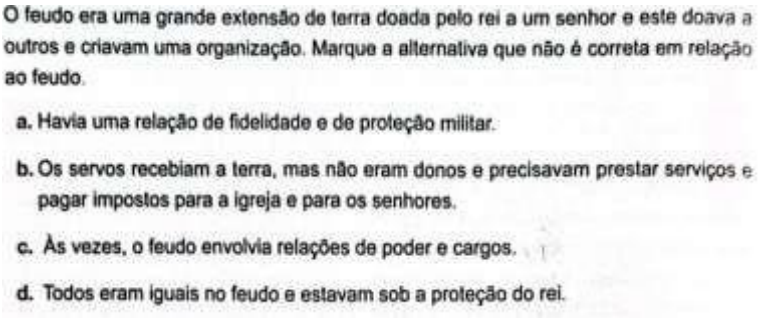
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos do sistema feudal, como a tripartição social (nobreza, clero e servos), a economia agrária, o poder da Igreja Católica e a estrutura política descentralizada. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente as relações de poder medievais, rejeitando anacronismos ou interpretações simplificadas.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que atribuem predominância aos servos, reis ou burguesia representam distorções históricas, uma vez que os servos, embora essenciais economicamente, não detinham poder político; os reis tinham autoridade limitada frente à nobreza; e a burguesia só ganharia protagonismo no final da Idade Média. A resposta correta, que destaca o poder da Igreja e da nobreza, requer que o aluno compreenda o caráter estamental da sociedade medieval e o duplo poder - espiritual e temporal - que caracterizou esse período. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa sobre as estruturas sociais do medievo europeu.

A Atividade 31 ilustrada na Figura 59, classifica-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Esta categorização justifica-se pela natureza crítica da atividade, que exige que o estudante diferencie e atribua correção às informações sobre a organização feudal, identificando qual afirmação não corresponde à realidade histórica. O aluno precisa decompor as características do sistema feudal, organizar mentalmente seus elementos constitutivos e estabelecer relações de contradição para identificar a alternativa incorreta.

Figura 59: Atividade 31 de História


O feudo era uma grande extensão de terra doada pelo rei a um senhor e este doava a outros e criavam uma organização. Marque a alternativa que não é correta em relação ao feudo.

a. Havia uma relação de fidelidade e de proteção militar.

b. Os servos recebiam a terra, mas não eram donos e precisavam prestar serviços e pagar impostos para a igreja e para os senhores.

c. Às vezes, o feudo envolvia relações de poder e cargos.

d. Todos eram iguais no feudo e estavam sob a proteção do rei.

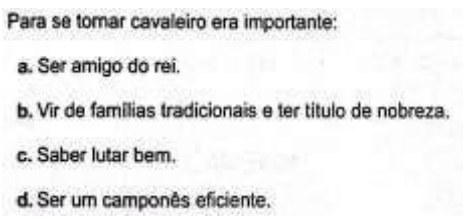
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre os diversos elementos do sistema feudal, relações de vassalagem , hierarquia social, economia agrária, obrigações servis e distribuição de poder. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual afirmação contradiz a estrutura profundamente hierarquizada e desigual da sociedade feudal.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de um pensamento crítico aguçado. Enquanto as opções A, B e C descrevem adequadamente aspectos do feudalismo (relações de vassalagem, obrigações servis e estruturas de poder), a alternativa D apresenta uma visão completamente distorcida ao afirmar que "todos eram iguais no feudo". Esta afirmação contradiz a essência mesma do sistema feudal, baseado em privilégios estamentais e profundas desigualdades sociais. Dessa forma, a questão promove não apenas a verificação de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre estruturas sociais históricas.

A Atividade 32 classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Tal análise baseia-se no caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante explique os requisitos sociais e culturais para se tornar cavaleiro na Idade Média, demonstrando compreensão sobre a estrutura estamental da sociedade feudal. A tarefa requer que o aluno articule conceitos sobre nobreza hereditária, formação militar e hierarquia social características do período medieval.

Figura 60: Atividade 32 de História


Para se tornar cavaleiro era importante:

a. Ser amigo do rei.

b. Vir de famílias tradicionais e ter título de nobreza.

c. Saber lutar bem.

d. Ser um camponês eficiente.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

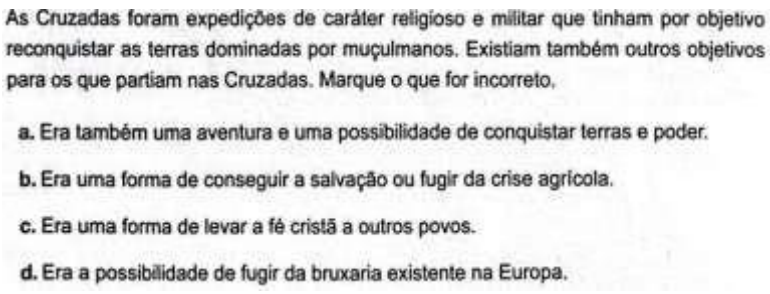
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento

Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos da cultura cavaleiresca, como o nascimento na nobreza, a educação militar, os valores de honra e lealdade, e a consolidação do poder aristocrático. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente os requisitos essenciais para a cavalaria, rejeitando anacronismos ou interpretações simplificadas.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que sugerem que bastava "ser amigo do rei", "saber lutar bem" ou "ser camponês eficiente" representam visões distorcidas da realidade social medieval, onde a cavalaria era um privilégio estamental vinculado ao nascimento na nobreza. A resposta correta, que destaca a origem familiar nobre, requer que o aluno compreenda o caráter hereditário dos privilégios na sociedade feudal e como a cavalaria funcionava como instituição de perpetuação do poder aristocrático. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa sobre as estruturas sociais do medievo.

A Atividade 33 ilustrada na Figura 61, classifica-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Essa perspectiva emerge da natureza crítica da atividade, que exige que o estudante diferencie e atribua correção às informações sobre os múltiplos objetivos das Cruzadas, identificando qual afirmação não corresponde às motivações históricas dessas expedições medievais. O aluno precisa decompor as diversas razões que levavam pessoas a participar das Cruzadas, organizar mentalmente seus elementos constitutivos e estabelecer relações de contradição para identificar a alternativa historicamente incorreta.

Figura 61: Atividade 33 de História


As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar que tinham por objetivo reconquistar as terras dominadas por muçulmanos. Existiam também outros objetivos para os que partiam nas Cruzadas. Marque o que for incorreto.

a. Era também uma aventura e uma possibilidade de conquistar terras e poder.

b. Era uma forma de conseguir a salvação ou fugir da crise agrícola.

c. Era uma forma de levar a fé cristã a outros povos.

d. Era a possibilidade de fugir da bruxaria existente na Europa.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

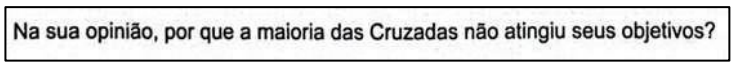
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre os diversos fatores que impulsionaram as Cruzadas - religiosidade, expansão territorial, crise demográfica, motivações econômicas e contextos sociais. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual afirmação contradiz o conhecimento histórico estabelecido sobre o movimento cruzadístico.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de um pensamento crítico aguçado. Enquanto as opções A, B e C descrevem adequadamente motivações documentadas dos cruzados

(busca por terras e poder, salvação espiritual, escape da crise agrícola, propagação da fé), a alternativa D apresenta uma justificativa anacrônica e não fundamentada ao mencionar "fugir da bruxaria". A caça às bruxas na Europa tornou-se um fenômeno significativo apenas séculos depois, principalmente no final da Idade Média e início da Idade Moderna, não constituindo uma motivação para as Cruzadas nos séculos XI-XIII. Dessa forma, a questão promove não apenas a verificação de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre contextos

A Atividade 34 ilustrada na Figura 62, classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Esta categorização justifica-se pela natureza crítica e avaliativa da atividade, que exige que o estudante verifique e critique as razões históricas para o fracasso da maioria das Cruzadas, articulando uma análise pessoal fundamentada sobre esse complexo fenômeno histórico. A tarefa requer que o aluno não apenas enumere fatos, mas construa um julgamento crítico sobre as múltiplas causas do insucesso cruzadístico, ponderando fatores militares, políticos, logísticos e culturais.

Figura 62: Atividade 34 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

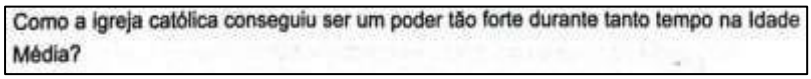
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está predominantemente alicerçada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como organização militar medieval, conflitos religiosos, limitações logísticas, divisões internas no mundo cristão e a capacidade de resistência muçulmana. Além disso, a atividade mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, já que incentiva o aluno a refletir sobre seu próprio processo de raciocínio histórico e a formular uma opinião pessoal baseada em evidências e análise crítica.

Dessa forma, a Questão 34 representa uma proposta pedagógica que promove o pensamento histórico de alto nível. Ao solicitar que o estudante construa uma explicação causal para um fenômeno histórico complexo, a atividade desenvolve habilidades de síntese, avaliação crítica e formulação de argumentos fundamentados - competências essenciais para a compreensão da história como disciplina interpretativa e não meramente factual.

A Atividade 35 ilustrada na Figura 63, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Esse critério analítico ancora-se no caráter explicativo da atividade, que

exige que o estudante explique os fatores que permitiram à Igreja Católica consolidar e manter seu poder ao longo da Idade Média, demonstrando compreensão sobre as estruturas de poder eclesiástico e sua interação com a sociedade feudal. A tarefa requer que o aluno articule conceitos sobre monopólio religioso, controle ideológico, poder econômico e as complexas relações entre Igreja e Estado no período medieval.

Figura 63: Atividade 35 de História


Como a igreja católica conseguiu ser um poder tão forte durante tanto tempo na Idade Média?

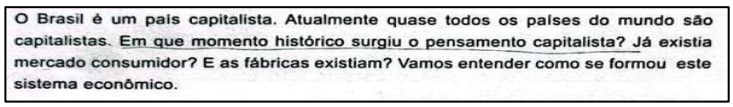
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos que sustentaram o poder eclesiástico medieval - unidade religiosa na Europa, controle dos meios de salvação, riqueza territorial, estrutura hierárquica, monopólio educacional e cultural, além das alianças políticas com a nobreza feudal. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para construir uma explicação coerente sobre a hegemonia católica durante aproximadamente mil anos.

A questão promove uma aprendizagem significativa ao incentivar a reflexão sobre como instituições religiosas podem exercer influência duradoura sobre sociedades inteiras. Para responder adequadamente, o aluno deve compreender não apenas fatos isolados, mas as complexas dinâmicas de poder que caracterizaram a Idade Média europeia, reconhecendo a Igreja como uma instituição que simultaneamente refletia e modelava a sociedade de seu tempo. Dessa forma, a atividade contribui para o desenvolvimento de uma visão histórica mais crítica.

A atividade 36 ilustrada na Figura 64, classifica-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Tal classificação decorre da natureza investigativa da atividade, que exige que o estudante diferencie e organize os elementos constitutivos da formação do sistema capitalista, estabelecendo relações temporais e causais entre conceitos econômicos e históricos. A tarefa requer que o aluno decomponha o fenômeno do capitalismo em seus componentes essenciais - origens históricas, estruturas de produção e dinâmicas de mercado - e os articule em uma compreensão coerente do processo de formação desse sistema econômico.

Figura 64: Atividade 36 de História


O Brasil é um país capitalista. Atualmente quase todos os países do mundo são capitalistas. Em que momento histórico surgiu o pensamento capitalista? Já existia mercado consumidor? E as fábricas existiam? Vamos entender como se formou este sistema econômico.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos e econômicos, como transição do feudalismo, acumulação primitiva, Revolução Comercial, surgimento do mercantilismo e transformações nos modos de produção. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para analisar criticamente a periodização do capitalismo e as condições históricas que possibilitaram seu desenvolvimento.

A questão promove uma aprendizagem significativa ao incentivar a análise das condições pré-capitalistas e do processo histórico de formação do sistema econômico dominante. Ao questionar especificamente sobre a existência de mercado consumidor e fábricas em suas origens, a atividade direciona o aluno a examinar as transformações graduais nas estruturas econômicas, reconhecendo que o capitalismo não emergiu plenamente formado, mas resultou de um complexo processo histórico de longa duração. Dessa forma, a atividade desenvolve não apenas conhecimentos factuais, mas habilidades de pensamento histórico e econômico essenciais para a compreensão do mundo contemporâneo.

A Atividade 37 ilustrada na Figura 65, classifica-se no processo cognitivo de Sintetizar (Nível 5). Esse enquadramento deve-se ao fato da natureza crítica e comparativa da atividade, que exige que o estudante verifique e critique as estruturas medievais de trabalho em comparação com sistemas produtivos contemporâneos. O aluno precisa analisar as diferenças fundamentais entre a organização corporativa medieval e as formas atuais de exercício profissional, avaliando continuidades e rupturas nos sistemas de regulamentação do trabalho ao longo do tempo.

Figura 65: Atividade 37 de História



Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

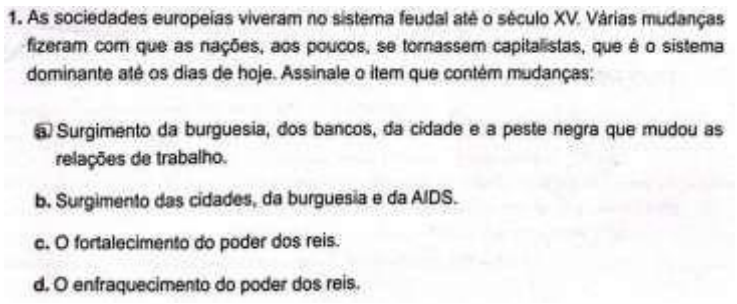
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está predominantemente alicerçada no Conhecimento Conceitual, pois requer a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como organização corporativa, regulamentação profissional,

hierarquia de ofícios (mestre, oficial e aprendiz) e o contexto de renascimento urbano e comercial na Baixa Idade Média. Além disso, a atividade mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, já que incentiva o aluno a refletir sobre como as formas de organização do trabalho evoluíram historicamente e a questionar a naturalização das estruturas econômicas atuais.

Dessa forma, a Atividade 37 representa uma proposta pedagógica que promove o pensamento histórico crítico. Ao estabelecer um diálogo entre passado e presente através da pergunta "Isso sempre foi assim?", a atividade estimula o estudante a reconhecer a historicidade das instituições sociais e econômicas, desenvolvendo uma compreensão mais nuance sobre as transformações nos sistemas produtivos e suas implicações para a organização das sociedades.

A atividade 38 ilustrada na Figura 66, classifica-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Essa atribuição fundamenta-se na natureza seletiva e discriminatória da atividade, que exige que o estudante diferencie e organize os fatores históricos que contribuíram para a transição do feudalismo ao capitalismo, identificando as mudanças reais em meio a informações corretas e incorretas. O aluno precisa decompor o processo de transformação histórica, estabelecendo relações de causalidade entre os diversos elementos que caracterizaram essa transição.

Figura 66: Atividade 38 de História



1. As sociedades europeias viveram no sistema feudal até o século XV. Várias mudanças fizeram com que as nações, aos poucos, se tornassem capitalistas, que é o sistema dominante até os dias de hoje. Assinale o item que contém mudanças:

a) Surgimento da burguesia, dos bancos, da cidade e a peste negra que mudou as relações de trabalho.

b. Surgimento das cidades, da burguesia e da AIDS.

c. O fortalecimento do poder dos reis.

d. O enfraquecimento do poder dos reis.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

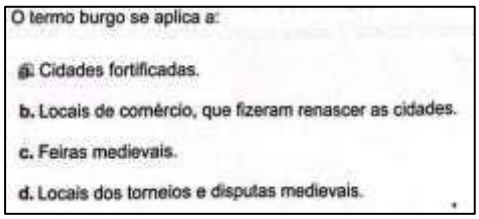
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre os diversos fatores que impulsionaram a crise do feudalismo e o surgimento do capitalismo - renascimento comercial e urbano, surgimento da burguesia, desenvolvimento do sistema bancário, transformações demográficas e a reconfiguração das relações de trabalho pós-Peste Negra. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente as mudanças históricas reais.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de um pensamento histórico crítico. Enquanto a opção A apresenta fatores historicamente documentados (burguesia,

bancos, renascimento urbano, Peste Negra), a alternativa B introduz um anacronismo evidente (AIDS), e as opções C e D oferecem visões parciais e simplificadas sobre um processo complexo. Dessa forma, a questão promove não apenas a verificação de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre processos históricos de transformação, reconhecendo a multicausalidade que caracteriza as grandes mudanças sociais e econômicas.

A atividade 39 ilustrada na Figura 67, classifica-se no processo cognitivo de Recordar (Nível 1). Tal análise baseia-se no caráter reprodutivo da atividade, que exige que o estudante reconheça e identifique o significado correto do termo "burgo" no contexto histórico medieval, mobilizando predominantemente a memória e o reconhecimento de informações factuais específicas. A tarefa não requer análise, aplicação ou crítica do conceito, mas simplesmente a recuperação de sua definição precisa.

Figura 67: Atividade 39 de História


O termo burgo se aplica a:

a. Cidades fortificadas.

b. Locais de comércio, que fizeram renascer as cidades.

c. Feiras medievais.

d. Locais dos torneios e disputas medievais.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

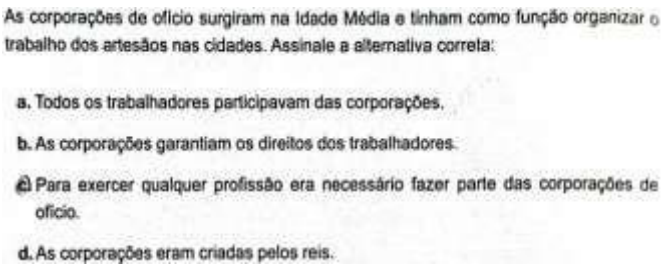
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está alicerçada no Conhecimento Factual, pois trabalha com um elemento básico e discreto da terminologia histórica. O aluno precisa lembrar que o termo "burgo" se refere especificamente a cidades fortificadas que surgiram ou se expandiram na Europa medieval, especialmente a partir do século XI, e que estavam diretamente associadas ao renascimento comercial e urbano do período. Embora os burgos estivessem efetivamente relacionados ao comércio e abrigassem feiras, sua definição central é a de núcleos urbanos fortificados.

A atividade cumpre a função de verificar a assimilação de vocabulário técnico essencial para o estudo da Baixa Idade Média e da transição do feudalismo. No entanto, para promover uma aprendizagem mais significativa, seria recomendável complementar atividades como está com outras que explorem as implicações sociais e econômicas do surgimento dos burgos, como o aparecimento da burguesia e as transformações nas relações sociais medievais.

A Atividade 40 ilustrada na Figura 67, classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). A opção por esse enquadramento relaciona-se ao caráter compreensivo da atividade, que exige que o estudante explique o funcionamento e a natureza das

corporações de ofício medievais, demonstrando compreensão sobre sua função regulatória no contexto do renascimento urbano e comercial. A tarefa requer que o aluno articule conceitos sobre organização do trabalho artesanal, hierarquia profissional (mestre, oficial e aprendiz) e o papel das corporações no controle da produção e da qualificação profissional.

Figura 68: Atividade 40 de História


As corporações de ofício surgiram na Idade Média e tinham como função organizar o trabalho dos artesãos nas cidades. Assinale a alternativa correta:

a. Todos os trabalhadores participavam das corporações.

b. As corporações garantiam os direitos dos trabalhadores.

c) Para exercer qualquer profissão era necessário fazer parte das corporações de ofício.

d. As corporações eram criadas pelos reis.

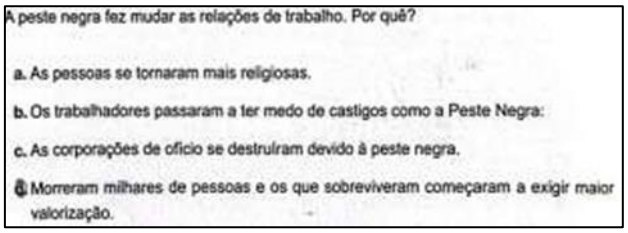
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como a estrutura corporativa, o monopólio profissional, o sistema de formação e a regulamentação da produção artesanal nas cidades medievais. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente a obrigatoriedade de filiação às corporações para o exercício legal dos ofícios urbanos.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão contextualizada. As opções que afirmam que "todos os trabalhadores participavam" ou que as corporações "garantiam direitos" representam visões anacrônicas ou incompletas, enquanto a atribuição de criação aos reis ignora a origem autônoma e associativa dessas organizações. A resposta correta, que destaca a obrigatoriedade da filiação para exercer profissões urbanas, requer que o aluno compreenda o caráter monopolista e regulador das corporações de ofício na economia medieval. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa sobre as estruturas de organização do trabalho no período medieval.

A Atividade 41 classifica-se no processo cognitivo de Entender (Nível 2). Esta categorização justifica-se pelo caráter explicativo da atividade, que exige que o estudante explique as consequências demográficas e econômicas da Peste Negra e sua relação com as transformações nas relações de trabalho no final da Idade Média. A tarefa requer que o aluno articule conceitos sobre crise demográfica, oferta de mão de obra, valorização dos trabalhadores e as mudanças na estrutura socioeconômica do feudalismo.

Figura 69: Atividade 41 de História


A peste negra fez mudar as relações de trabalho. Por quê?

a. As pessoas se tornaram mais religiosas.

b. Os trabalhadores passaram a ter medo de castigos como a Peste Negra.

c. As corporações de ofício se destruíram devido à peste negra.

d. Morreram milhares de pessoas e os que sobreviveram começaram a exigir maior valorização.

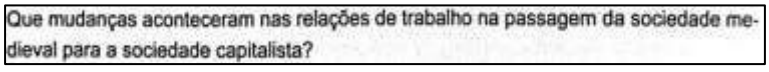
Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como o impacto demográfico, a escassez de mão de obra, a quebra do sistema senhorial e o surgimento de novas dinâmicas nas relações entre senhores e trabalhadores. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para discernir qual alternativa sintetiza adequadamente as transformações econômicas decorrentes da catastrófica redução populacional.

A análise das alternativas evidencia a necessidade de uma compreensão causal histórica. Enquanto as opções A e B focam em aspectos religiosos ou psicológicos sem conexão direta com as mudanças nas relações trabalhistas, e a alternativa C apresenta uma informação incorreta (as corporações não foram destruídas), a resposta correta destaca a relação entre a drástica redução demográfica e a consequente valorização dos trabalhadores sobreviventes, que passaram a negociar melhores condições. Dessa forma, a questão promove uma aprendizagem significativa sobre como crises demográficas podem catalisar transformações econômicas e sociais profundas.

A Atividade 42 ilustrada na Figura 69, classifica-se no processo cognitivo de Analisar (Nível 4). Tal classificação decorre da natureza comparativa e estrutural da atividade, que exige que o estudante diferencie e organize as transformações fundamentais nas relações de trabalho durante a transição do feudalismo para o capitalismo. A tarefa requer que o aluno decomponha esse complexo processo histórico, estabelecendo contrastes entre o sistema de servidão medieval e as novas formas de trabalho assalariado, e articulando as múltiplas dimensões dessa transformação.

Figura 70: Atividade 42 de História


Que mudanças aconteceram nas relações de trabalho na passagem da sociedade medieval para a sociedade capitalista?

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

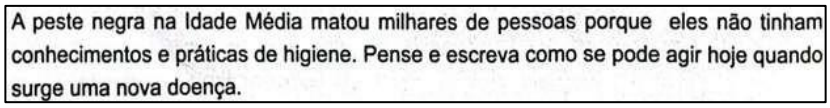
Quanto à dimensão do conhecimento, a questão está fundamentada no Conhecimento Conceitual, pois envolve a compreensão das inter-relações entre diversos elementos históricos, como a crise do sistema senhorial, o fim da servidão, o surgimento do

trabalho assalariado, a formação do proletariado urbano, a acumulação primitiva de capital e a redefinição das relações de propriedade. O estudante precisa mobilizar esses conceitos interligados para construir uma análise coerente sobre como as relações de trabalho se transformaram radicalmente entre os séculos XIV e XVIII.

A questão promove uma aprendizagem significativa ao incentivar a análise das profundas transformações que caracterizaram uma das mais importantes transições socioeconômicas da história ocidental. Para responder adequadamente, o aluno deve compreender não apenas fatos isolados, mas as complexas relações entre mudanças demográficas, transformações agrárias, renascimento comercial, urbanização e a reestruturação completa das relações sociais de produção. Dessa forma, a atividade desenvolve habilidades de pensamento histórico essenciais para a compreensão da formação do mundo moderno.

A atividade 43 ilustrada na Figura 70, classifica-se no processo cognitivo de Criar (Nível 6). Esta categorização justifica-se pela natureza produtiva e aplicativa da atividade, que exige que o estudante planifique e produza uma resposta original sobre estratégias contemporâneas de enfrentamento a novas doenças, a partir da análise de um contexto histórico específico. A tarefa requer que o aluno articule conhecimentos históricos sobre a Peste Negra com compreensões sobre saúde pública, ciência e políticas sanitárias atuais, gerando uma proposta coerente e fundamentada.

Figura 71: Atividade 43 de História


A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença.

Fonte: Adaptado de Cornelsen (2020).

Quanto à dimensão do conhecimento, a questão integra o Conhecimento Conceitual ao requerer a compreensão de noções como epidemiologia histórica, saúde pública, prevenção de doenças e desenvolvimento científico e o Conhecimento Procedimental. Ao demandar a aplicação de um método de análise que conecta passado e presente para a elaboração de soluções. Além disso, a atividade mobiliza significativamente o Conhecimento Metacognitivo, pois incentiva o aluno a refletir sobre como o conhecimento histórico pode informar ações no presente e a avaliar criticamente as diferenças entre contextos médicos e sociais separados por séculos.

Dessa forma, a Atividade 43 representa uma proposta pedagógica que promove a transferência de aprendizagem e o pensamento crítico criativo. Ao estimular a aplicação de lições históricas a desafios contemporâneos, a atividade desenvolve não apenas o

conhecimento factual sobre a Peste Negra, mas também habilidades de raciocínio analógico, síntese e proposição de soluções – competências essenciais para a formação de cidadãos capazes de aprender com o passado para enfrentar os desafios do presente e do futuro. A Tabela 7 contém as informações das questões de História de forma resumida.

Tabela 7: Processo cognitivo e as dimensões de conhecimento - História

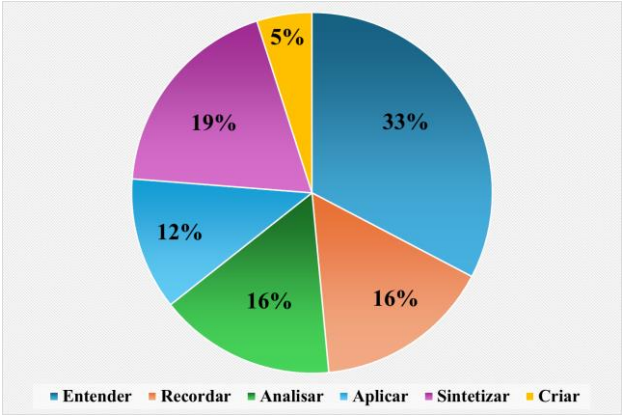
Exercício	Processo Cognitivo (Nível)	Dimensão do Conhecimento
1	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
2	Analisar (Nível 4)	Conceitual, Metacognitivo
3	Analisar (Nível 4)	Conceitual, Metacognitivo
4	Entender (Nível 2)	Conceitual, Metacognitivo
5	Avaliar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
6	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual
7	Recordar (Nível 1)	Factual
8	Entender (Nível 2)	Conceitual
9	Entender (Nível 2)	Conceitual
10	Aplicar (Nível 3)	Conceitual, Factual e Metacognitivo
11	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
12	Criar (Nível 6)	Conceitual, Metacognitivo
13	Recordar (Nível 1)	Factual
14	Recordar (Nível 1)	Factual
15	Entender (Nível 2)	Conceitual
16	Recordar (Nível 1)	Factual
17	Aplicar (Nível 3)	Conceitual, Procedimental e Metacognitivo
18	Aplicar (Nível 3)	Conceitual, Procedimental e Factual
19	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
21	Recordar (Nível 1)	Factual
22	Entender (Nível 2)	Conceitual
23	Recordar (Nível 1)	Factual
24	Entender (Nível 2)	Conceitual
25	Entender (Nível 2)	Conceitual
26	Entender (Nível 2)	Conceitual
27	Aplicar (Nível 3)	Conceitual, Procedimental
28	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
29	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
30	Entender (Nível 2)	Conceitual
31	Analisar (Nível 4)	Conceitual

Exercício	Processo Cognitivo (Nível)	Dimensão do Conhecimento
32	Entender (Nível 2)	Conceitual
33	Analisar (Nível 4)	Conceitual
34	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
35	Entender (Nível 2)	Conceitual
36	Analisar (Nível 4)	Conceitual
37	Sintetizar (Nível 5)	Conceitual, Metacognitivo
38	Analisar (Nível 4)	Conceitual
39	Recordar (Nível 1)	Factual
40	Entender (Nível 2)	Conceitual
41	Entender (Nível 2)	Conceitual
42	Analisar (Nível 4)	Conceitual
43	Criar (Nível 6)	Conceitual, Procedimental e Metacognitivo

Fonte: O Autor (2026).

Com base na análise detalhada dos dados, que totalizam 43 questões, evidencia-se que a o livro possui um perfil marcadamente moderno e exigente, caracterizado por um equilíbrio estratégico entre diferentes habilidades cognitivas. A distribuição dos processos cognitivos revela que 7 questões (16%) exigem simples memorização (Recordar), enquanto a entender com 13 questões (33%), analisar com 6 questões (16%), aplicar com 4 questões (12%), sintetizar com 8 questões (19%) e criar com 2 questões (5%). A Figura 72 ilustra essas porcentagens.

Figura 72: Processo Cognitivo das Atividades de História



Fonte: O Autor (2026).

A Figura 72 ilustra a distribuição percentual dos níveis cognitivos avaliados. Observa-se que Entender corresponde à maior parcela (33%), indicando maior ênfase na compreensão dos conteúdos. Em seguida, Recordar e Analisar aparecem com 16% cada, demonstrando equilíbrio entre memorização e interpretação crítica. O nível Sintetizar representa 19%, evidenciando uma presença significativa de habilidades de integração de

ideias. Aplicar corresponde a 12%, enquanto Criar apresenta o menor percentual (5%), sugerindo menor incidência de atividades voltadas à produção autoral e inovação. Esses dados indicam predominância de processos cognitivos de compreensão, com menor foco nas competências mais complexas, como a criação.

Os dados da análise dos processos cognitivos evidenciam que o livro didático organiza suas propostas de aprendizagem de modo a deslocar o foco do acúmulo de informações para o exercício de operações intelectuais mais elaboradas, uma vez que 84% das questões mobilizam níveis cognitivos que ultrapassam a simples evocação de conteúdo. Com base na Taxonomia de Bloom revisada por Anderson *et al* (2001), essa configuração indica uma intenção pedagógica alinhada a processos de compreensão, aplicação e elaboração do conhecimento, o que tende a favorecer uma postura mais ativa do estudante frente aos conteúdos trabalhados.

Sob a perspectiva de Paulo Freire (1987), a predominância dos níveis “Recordar” e “Entender”, que juntos totalizam 49%, aproxima-se do modelo de educação bancária, caracterizado pela transmissão de conteúdos e pela centralidade do professor como detentor do saber. Nessa lógica, o estudante assume uma posição receptiva, priorizando a memorização e a compreensão de informações previamente estruturadas, com limitada problematização da realidade. Embora o nível “Entender” represente avanço em relação à mera memorização, ainda não garante, por si só, uma postura crítica e transformadora.

Por outro lado, os níveis “Aplicar”, “Analisar”, “Sintetizar” e “Criar”, que somam 52%, indicam a presença de processos cognitivos mais complexos, alinhados à concepção freireana de educação problematizadora. Essa abordagem fundamenta-se no diálogo, na reflexão crítica e na práxis (ação-reflexão-ação), promovendo maior autonomia intelectual. Entretanto, observa-se que o nível “Criar”, que representa o estágio mais elevado da autonomia cognitiva e do potencial emancipador, corresponde a apenas 5% do total, revelando que a produção criativa e transformadora ainda ocupa espaço reduzido no contexto analisado.

De acordo com a concepção de Freire (1969), a presença majoritária de níveis que exigem interpretação, análise e síntese sugere condições favoráveis à problematização, pois o educando é instigado a atribuir sentidos, estabelecer relações e reorganizar o conhecimento. Entretanto, a problematização freiriana não se esgota na complexidade cognitiva das tarefas. Para que a consciência crítica se efetive, é necessário que essas operações estejam articuladas à leitura crítica da realidade social e histórica dos sujeitos da

EJA. Caso contrário, corre-se o risco de promover apenas um refinamento técnico do pensamento, sem tensionar as estruturas que produzem desigualdades e exclusões.

A presença ainda relevante de atividades centradas na compreensão (33%) indica que o material se apoia fortemente na mediação conceitual, o que pode contribuir para a consolidação do conhecimento, mas também pode limitar a autonomia intelectual se não for acompanhada de espaços para questionamento e autoria. De modo semelhante, embora os percentuais de análise (16%) e síntese (19%) sinalizem abertura para leituras mais complexas, a reduzida incidência de propostas de criação (5%) evidencia um limite importante no que se refere à produção de saberes pelos próprios estudantes.

No campo dos estudos decoloniais, essa distribuição cognitiva revela uma tensão significativa. A presença de níveis superiores aponta para um potencial de ruptura com práticas pedagógicas tradicionais; contudo, a baixa valorização da criação sugere que os estudantes ainda ocupam predominantemente o lugar de intérpretes de conhecimentos legitimados, e não de produtores de narrativas próprias sobre o mundo. Isso pode indicar a permanência de epistemologias hegemônicas, nas quais os saberes locais, comunitários e situados têm pouca centralidade.

Assim, os dados evidenciam um material didático que avança na diversificação das habilidades cognitivas mobilizadas, aproximando-se de uma proposta mais reflexiva e exigente. Todavia, à luz de Freire (1969) e dos estudos decoloniais, observa-se que a efetiva construção da consciência crítica depende de ampliar as oportunidades de criação e autoria, possibilitando que os estudantes não apenas compreendam e analisem o mundo, mas também produzam leituras próprias e intervenham simbolicamente sobre a realidade que vivenciam.

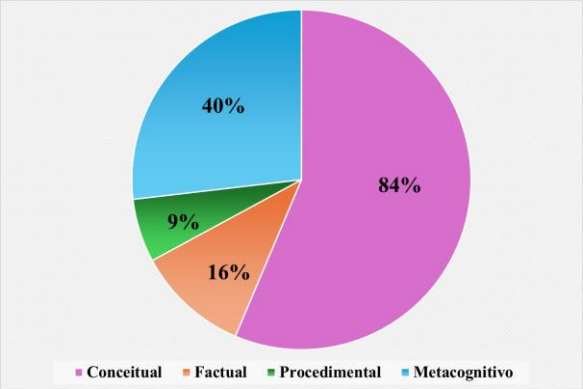
À luz da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), é possível organizar os dados em duas macro-categorias: “Reprodução/Assimilação” (Recordar e Entender – 49%) e “Reflexão Crítica/Produção” (Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar – 52%). Embora quantitativamente haja relativo equilíbrio entre as categorias, a análise qualitativa demonstra que a dimensão mais emancipatória que representada pela criação apresenta baixa incidência. Conforme Bardin, a interpretação dos dados deve considerar não apenas a frequência, mas o significado das categorias no contexto investigado, permitindo inferir tendências pedagógicas subjacentes.

Dessa forma, conclui-se que o gráfico revela um cenário intermediário: há indícios de superação parcial da educação bancária, com presença de níveis cognitivos superiores, porém ainda limitada ênfase na criação e na práxis transformadora. O potencial

emancipador, portanto, pode ser considerado moderado, indicando a necessidade de ampliação de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, a criticidade e a produção de novos conhecimentos.

A análise das dimensões do conhecimento, onde predominam absolutas 36 questões (84%) de natureza Conceitual, contra apenas 7 (16%) Factuais, comprovando que a avaliação valoriza a compreensão de teorias e princípios em detrimento de informações isoladas. Complementarmente, as 17 questões (40%) com exigência Metacognitiva representam um dado crucial, pois mostram que parte significativa da prova desafia os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de pensamento, estabelecendo conexões entre diferentes contextos e avaliando a construção do saber histórico. Por fim o Procedimental com 4 questões (9%). Esses dados estão ilustrados no gráfico da Figura 73.

Figura 73: Dimensões do Conhecimento das Atividades de História



Fonte: O Autor (2026).

A análise das dimensões do conhecimento no material didático revela um perfil que privilegia a compreensão teórica e a reflexão crítica, o que tem implicações significativas para a formação dos estudantes. A predominância das questões conceituais, representando 84% do total, aponta para uma ênfase na assimilação de teorias e princípios, o que, à luz do pensamento de Freire (1969), pode ser visto como um passo importante na construção da consciência crítica. No entanto, é essencial que essa compreensão conceitual seja constantemente articulada à problematização da realidade, para que não se restrinja a uma mera internalização de conteúdos abstratos.

Além disso, a presença de 40% das questões com exigência metacognitiva destaca um esforço pedagógico para promover a autorreflexão dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse aspecto é crucial para a formação de uma consciência crítica, pois permite que os educandos não apenas absorvam o conhecimento, mas também avaliem e reajustem suas próprias formas de pensar. Essa prática metacognitiva, ao estimular

a autoconsciência, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que é central na proposta freiriana.

Por outro lado, a menor incidência de questões procedimentais, com apenas 9%, revela uma limitação na promoção de habilidades práticas e na aplicação concreta do conhecimento. Sob a ótica dos estudos decoloniais, essa ênfase reduzida no aspecto procedimental pode indicar uma tendência a manter o saber como algo distante da realidade vivida pelos estudantes, o que pode perpetuar uma visão eurocêntrica e descontextualizada do conhecimento. A baixa presença de atividades que envolvem a ação prática sugere que os alunos têm menos oportunidades de transformar o conhecimento teórico em práticas concretas, o que é essencial para uma educação verdadeiramente emancipadora.

À luz de Paulo Freire (1987), a forte presença do conhecimento conceitual (84%) indica ênfase na compreensão de princípios, teorias e relações entre ideias. Tal característica pode representar avanço em relação a práticas estritamente memorísticas, pois o domínio conceitual favorece a compreensão crítica da realidade. No entanto, quando não articulado à prática social concreta, esse conhecimento pode permanecer em nível abstrato, aproximando-se de uma educação que privilegia a assimilação teórica sem necessariamente promover transformação. Assim, seu potencial emancipador depende da forma como esses conceitos são problematizados no contexto pedagógico.

O conhecimento factual (16%), relacionado à memorização de dados e informações específicas, aproxima-se mais diretamente daquilo que Freire denomina “educação bancária”, especialmente quando trabalhado de maneira descontextualizada. Já o conhecimento procedimental (9%), que envolve saber como fazer, aplicar métodos e executar processos, apresenta baixo percentual, sugerindo limitada ênfase na dimensão prática da aprendizagem. Considerando a perspectiva freireana de práxis — ação e reflexão articuladas —, essa baixa incidência pode indicar fragilidade na integração entre teoria e prática, aspecto essencial para a emancipação.

Por outro lado, o percentual de conhecimento metacognitivo (40%) revela espaço relevante para reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. A metacognição envolve consciência, autorregulação e capacidade de avaliar estratégias cognitivas, elementos que dialogam com a proposta freireana de formação de sujeitos autônomos e críticos. Nesse sentido, esse dado aponta para um potencial emancipador mais consistente, pois favorece a autonomia intelectual e a autorreflexão.

Sob a ótica metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), é possível organizar os dados em duas macro-categorias interpretativas: “Conhecimento de Base

Reprodutiva" (Factual e parte do Conceitual, quando não problematizado) e "Conhecimento de Base Reflexiva e Autônoma" (Metacognitivo e Procedimental articulado à prática). Embora o conhecimento conceitual seja predominante, a análise qualitativa deve considerar seu significado no contexto investigado. Conforme Bardin, a frequência quantitativa não esgota a interpretação; é necessário compreender o sentido das categorias e suas implicações pedagógicas.

Dessa forma, conclui-se que o cenário apresentado revela forte centralidade na dimensão conceitual, com presença significativa de metacognição, mas limitada ênfase na dimensão procedimental. O potencial emancipador pode ser considerado moderado a elevado, dependendo da articulação entre conceito, prática e reflexão crítica. Para uma perspectiva plenamente problematizadora, seria necessário ampliar a integração entre conhecimento conceitual e ação transformadora, consolidando a práxis como eixo estruturante do processo educativo.

Em suma, os dados evidenciam um material didático que, embora robusto na construção teórica e reflexiva, ainda peca pela falta de engajamento prático e pela ausência de uma abordagem mais situada e decolonial. Para que a consciência crítica se desenvolva plenamente, é necessário equilibrar a compreensão conceitual com a prática e a reflexão sobre a realidade social e histórica dos educandos, garantindo que o conhecimento não seja apenas assimilado, mas também criticamente reinterpretado e aplicado no contexto concreto.

A Tabela 8 contém as informações das atividades de História e os níveis. Sendo o nível cognitivo inferior relacionados ao nível 1 (recordar) e o nível cognitivo superior relacionados aos níveis (entender – nível 2, aplicar nível 3, analisar – nível 4, sintetizar – nível 5 e criar – nível 6).

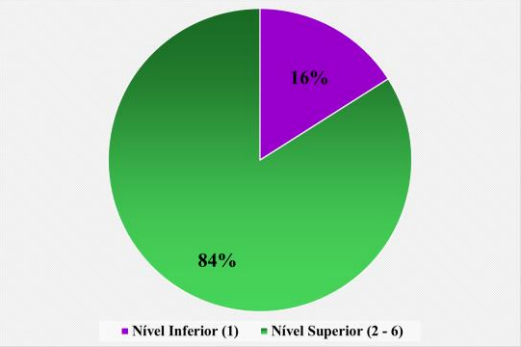
Tabela 8: Nível cognitivo - História

Exercícios de História	Quantidade em números	%
Nível cognitivo inferior	07	16%
Nível cognitivo superior	36	84%
total	43	100%

Fonte: O Autor (2026).

O gráfico evidencia que a maioria das atividades de História (84%) está concentrada nos níveis cognitivos superiores da Taxonomia de Bloom, que envolvem as categorias aplicar, analisar, avaliar e criar. Esses níveis demandam do estudante raciocínio crítico, interpretação de contextos históricos e capacidade de formular relações e julgamentos sobre os fatos, indo além da simples memorização de datas e eventos.

Figura 74: Níveis Cognitivos das Atividades de História



Fonte: O Autor (2026).

A menor proporção de atividades nos níveis inferiores (16%) relacionados a recordar e compreender. Isso indica que o material analisado valoriza processos cognitivos mais complexos, priorizando a construção ativa do conhecimento histórico. Essa ênfase favorece o desenvolvimento de competências investigativas e interpretativas, essenciais para o ensino de História contemporâneo.

No entanto, os resultados evidenciam que o livro referente a parte de História está em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe que o ensino de História promova o pensamento histórico, a análise crítica das fontes, o entendimento das múltiplas perspectivas e a formação cidadã.

A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências cognitivas de ordem superior, estimulando o aluno a interpretar, argumentar e produzir sentidos sobre o passado e o presente, em vez de apenas memorizar conteúdo.

Além disso, o foco em níveis cognitivos superiores também se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), que defendem práticas pedagógicas voltadas à autonomia intelectual e à capacidade crítica dos estudantes.

Os dados do gráfico demonstram que as atividades analisadas nos livros de História estão alinhadas às políticas educacionais vigentes, especialmente à BNCC, ao promoverem aprendizagens mais significativas, reflexivas e críticas. Essa distribuição revela uma tendência positiva na abordagem pedagógica, com potencial para estimular o protagonismo e a competência histórica dos alunos.

4.4 Análise do Quadro 2 de Geografia e História: Categorias de codificação da alfabetização emancipadora e exemplo de indicadores e citações dos livros didáticos

Baseando-se na Taxonomia de Bloom foi essencial para selecionar os exercícios com texto do livro estudado e classificá-los em níveis cognitivos: 1. Recordar; 2. Entender; 3. Aplicar; 4. Analisar; 5. Sintetizar e 6. Criar. Para, assim, posteriormente organizá-los em exercícios com nível de pensamento de ordem inferior e ordem superior. Após essa primeira

etapa, apenas os exercícios que se enquadram nos níveis cognitivos de 2 a 6 foram organizados no Apêndice 3.

Este momento da análise se destina à constatação das categorias de alfabetização emancipadora: identidade, empoderamento cognitivo e pensamento crítico, identificando-as nos exemplos de citações de livros didáticos. Nesta etapa, os exercícios selecionados para o quadro 2, foram analisados a partir dos 13 indicadores. Esses indicadores se subdividem de acordo com cada categoria. A categoria identidade possui quatro indicadores, a saber: 1. Elementos da cultura do aluno, que são considerados no material didático; 2. Compromisso cívico e cultural; 3. Participação da comunidade e 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento. A dimensão de empoderamento cognitivo possui 5 indicadores, são eles: 5. Formação do espírito crítico e da educação do cidadão; 6. Estímulo à consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos; 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público e 9. Incentivo à organização social do cidadão. A dimensão de pensamento crítico possui 4 indicadores: 10. Estímulo ao diálogo problematizador; 11. Contraste com uma educação bancária; 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais e 13. Estimulação da consciência de classe social.

Com base na análise das atividades de Geografia que correspondem ao nível de 2 a 6, que totalizam 16 atividades, observa-se na Tabela 9.

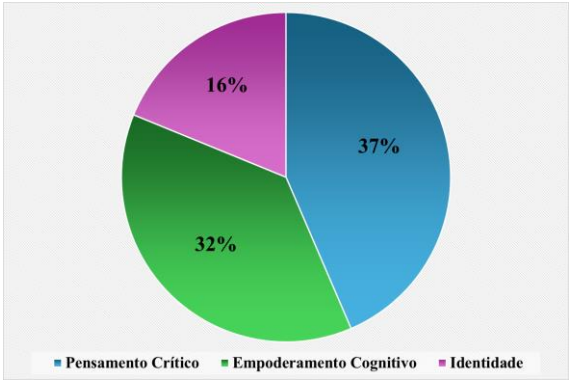
Tabela 9: Categoria e indicadores - Geografia

Categoria	Indicadores	Atividades
Identidade	1, 2, 3 e 4.	1,10 e 27.
Empoderamento cognitivo	5,7 e 8.	5, 6 ,9 ,12 ,16 e 18.
Pensamento crítico	10, 11, 12 e 13.	2, 4, 7, 8, 9, 10 e 14.

Fonte: O Autor (2026).

Uma distribuição entre as três categorias da alfabetização emancipadora, com predominância do Pensamento Crítico. O gráfico ilustrado na Figura 75 ilustra o resultado.

Figura 75: Categorias da alfabetização de Geografia



Fonte: O Autor (2026).

A Figura 74 evidencia a distribuição percentual das categorias analisadas. Observa-se que Pensamento Crítico apresenta o maior índice (37%), indicando predominância de abordagens voltadas ao desenvolvimento da reflexão, argumentação e análise. Em seguida, Empoderamento Cognitivo corresponde a 32%, revelando significativa ênfase na autonomia intelectual e na capacidade de tomada de decisão dos sujeitos. Já Identidade, com 16%, embora em menor proporção, demonstra presença relevante de aspectos relacionados à construção subjetiva e ao reconhecimento individual e coletivo. Os dados indicam, portanto, uma priorização de dimensões formativas voltadas ao pensamento reflexivo, sem desconsiderar os processos de fortalecimento cognitivo e identitário.

A categoria Pensamento Crítico aparece em sete atividades (37% do total), concentrando-se especialmente em questões que provocam a reflexão sobre problemas socioambientais, modelos de desenvolvimento e impactos das atividades humanas no meio ambiente. Atividades como a discussão sobre os obstáculos à criação de políticas ambientais, os fatores que intensificam a exploração de recursos naturais e o conceito de obsolescência programada estimulam os alunos a desenvolver um raciocínio crítico e a questionar estruturas estabelecidas, alinhando-se aos indicadores de problematização e conscientização social.

A categoria de Empoderamento Cognitivo figura em seis atividades (32%), com foco no desenvolvimento de conhecimentos técnicos e na capacidade de pesquisa. Essas atividades, que incluem a consulta a sites especializados, o aprofundamento em temas como solos, aquíferos e desenvolvimento sustentável, e a caracterização de tipos de rocha, visam equipar os alunos com saberes específicos e ferramentas para buscar informações de forma autônoma. O objetivo é promover a emancipação através do domínio de conteúdos e fontes de informação, conforme os indicadores de formação crítica e capacidade de obtenção de informações.

Por fim, a categoria Identidade está presente em três atividades (16%), todas centradas na valorização da cultura local, dos costumes regionais e das cerimônias comunitárias. Estas propostas incentivam os alunos a reconhecer e compartilhar os elementos singulares de seu lugar, promovendo o autorreconhecimento e o respeito pelos saberes populares. Atividades que pedem para o aluno descrever aspectos de sua região ou relatar cerimônias locais reforçam a importância do contexto cultural do educando no processo de aprendizagem, materializando o princípio freiriano da "unidade na diversidade".

A distribuição indica que os materiais analisados privilegiam práticas reflexivas e cognitivamente desafiadoras, estimulando os alunos a analisar, argumentar e interpretar a

realidade, o que demonstra coerência com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

A BNCC estabelece como eixo central o desenvolvimento de competências gerais, entre elas o pensamento crítico, o conhecimento e a valorização da identidade e da diversidade, visando à formação integral do estudante. Assim, o destaque dado ao pensamento crítico e ao empoderamento cognitivo reflete diretamente os princípios de autonomia intelectual e protagonismo discente propostos pelos documentos oficiais.

A análise dessas categorias revela um material didático que, embora promova uma reflexão crítica e um empoderamento cognitivo, também aponta para nuances importantes no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Primeiramente, a presença significativa de atividades focadas na reflexão sobre problemas socioambientais, representando 37% do total, evidencia um esforço para que os alunos questionem modelos de desenvolvimento e as consequências das ações humanas no meio ambiente. Isso está em sintonia com a proposta freiriana de problematização, pois instiga os estudantes a analisar e desafiar as estruturas que perpetuam desigualdades e degradação ambiental. Contudo, é crucial que essa reflexão não se restrinja a uma análise teórica, mas que também incentive a ação prática e a intervenção na realidade, criando um ciclo contínuo de conscientização e transformação.

Em segundo lugar, o foco no empoderamento cognitivo (32%) demonstra um compromisso com a formação autônoma dos educandos, ao proporcionar ferramentas para pesquisa e aprofundamento em conhecimentos técnicos. Essa abordagem é fundamental para a emancipação intelectual, pois permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam a capacidade de buscar, interpretar e aplicar saberes de forma independente. No entanto, o desafio reside em garantir que esse empoderamento se traduza em uma prática reflexiva e crítica, e não apenas em uma acumulação de dados e técnicas.

À luz de Freire (1987), a distribuição apresentada a respeito do Pensamento Crítico (37%), Empoderamento Cognitivo (32%) e Identidade (16%), indica um cenário que se aproxima mais da educação problematizadora do que da educação bancária. Para Freire, a educação bancária caracteriza-se pela passividade discente, memorização e adaptação acrítica à realidade, enquanto a problematização fundamenta-se no diálogo, na conscientização e na práxis transformadora. O percentual significativo de Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo (69% somados) sugere práticas que favorecem reflexão, autonomia e posicionamento diante do mundo, elementos centrais da pedagogia

freireana. Contudo, o percentual relativo à Identidade (16%) indica que a dimensão da consciência histórica e cultural do sujeito essencial para a emancipação plena e ainda pode ser ampliada. Assim, os dados revelam um potencial emancipador considerável, com predominância de características alinhadas à educação problematizadora.

Sob a perspectiva metodológica de Bardin (1977), a análise deve considerar não apenas a frequência das categorias, mas o sentido que assumem no contexto investigado. A categorização em Pensamento Crítico, Empoderamento Cognitivo e Identidade permite inferir uma orientação formativa voltada à reflexão e à autonomia intelectual. A predominância das duas primeiras categorias evidencia forte incidência de processos reflexivos e de fortalecimento da capacidade cognitiva do sujeito, o que, em termos interpretativos, sugere distanciamento de práticas meramente reprodutivas. Contudo, conforme Bardin ressalta, a interpretação qualitativa exige compreender como essas categorias se articulam na prática pedagógica. Assim, embora os dados indiquem tendência à formação crítica, a análise inferencial deve considerar se tais dimensões efetivamente se traduzem em ações transformadoras ou permanecem em nível discursivo.

Na perspectiva de Anderson et *al.* (2001), ao revisarem a Taxonomia de Bloom, enfatiza-se a progressão dos processos cognitivos rumo a níveis mais complexos, como analisar, avaliar e criar, bem como a valorização do conhecimento metacognitivo. Relacionando essa abordagem ao gráfico, o destaque para Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo sugere alinhamento com níveis cognitivos superiores, indicando estímulo à análise, avaliação e autorregulação da aprendizagem. Em comparação com a dicotomia freireana entre educação bancária e problematização, os dados demonstram maior aproximação com práticas que favorecem autonomia intelectual e reflexão crítica, distanciando-se de níveis meramente factuais ou memorísticos. Assim, à luz de Anderson et *al.,* o gráfico ilustra um desenvolvimento cognitivo consistente, com potencial de aprofundamento caso haja maior integração entre criticidade, identidade e produção criativa do conhecimento.

Em suma, esses dados revelam um material didático que busca equilibrar a reflexão crítica, o empoderamento cognitivo e a valorização da identidade cultural. No entanto, para que a consciência crítica se desenvolva de maneira plena e emancipadora, é essencial que essas dimensões se articulem de forma integrada, promovendo não apenas a compreensão teórica, mas também a ação transformadora e a valorização dos saberes locais em uma perspectiva decolonial. Assim, o material se torna um instrumento para a construção de um conhecimento que não apenas compreende o mundo, mas também o transforma.

Com base na análise das atividades de História que correspondem ao nível de 2 a 6, que totalizam 38 atividades, observadas na Tabela 10.

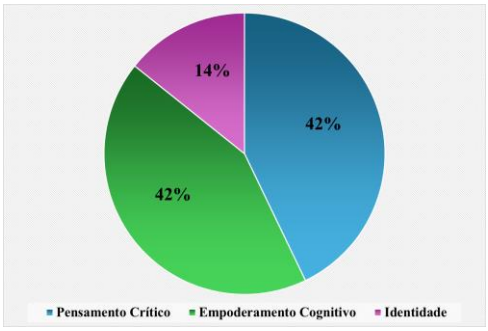
Tabela 10: Categoria e indicadores - História

Categoria	Indicadores	Atividades
Identidade	1, 2, 3 e 4.	1,10, 12, 17, 27 e 29.
Empoderamento cognitivo	5, 7 e 8.	5, 6 ,9 ,12 ,16, 18, 20, 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40 e 43.
Pensamento crítico	10, 11, 12 e 13.	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 26, 28, 34, 35, 36, 39, 41 e 42.

Fonte: O Autor (2026).

Uma distribuição entre as três categorias da alfabetização emancipadora, com predominância do Pensamento Crítico. O gráfico ilustrado na Figura 76 ilustra o resultado.

Figura 76: Categorias da alfabetização de Geografia



Fonte: O Autor (2026).

A Figura 76 ilustra a distribuição percentual das categorias analisadas, evidenciando equilíbrio entre Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo, ambos com 42%, o que demonstra forte ênfase no desenvolvimento da capacidade reflexiva, argumentativa e na autonomia intelectual dos sujeitos. Já a categoria Identidade, com 14%, aparece em menor proporção, indicando que, embora presente, ocupa espaço mais reduzido em comparação às demais dimensões. Os dados revelam, portanto, predominância de abordagens voltadas ao fortalecimento do pensamento reflexivo e da autonomia cognitiva, mantendo a construção identitária como elemento complementar no conjunto analisado.

Com base na análise das 43 atividades dos materiais didáticos de História, observa-se uma distribuição significativa entre as categorias da alfabetização emancipadora, com clara predominância do Empoderamento Cognitivo e do Pensamento Crítico, cada um representando 42% do total de atividades. A categoria Identidade aparece com menor frequência, correspondendo a 14% das atividades analisadas.

O Empoderamento Cognitivo se manifesta em 18 atividades, com foco no desenvolvimento de conhecimentos históricos específicos e na capacidade de pesquisa e análise. Estas atividades, que incluem questões sobre conceitos históricos (como feudalismo, capitalismo, corporações de ofício), consultas a fontes externas especializadas e análises de alternativas em exercícios objetivos, visam equipar os alunos com saberes

necessários para a compreensão de processos históricos e geográficos. Atividades que pedem para caracterizar tipos de rocha, analisar as Cruzadas ou identificar as contribuições de romanos e gregos buscam promover a emancipação através do domínio de conteúdos específicos e do desenvolvimento da capacidade de obter e processar informações.

O Pensamento Crítico também aparece em 18 atividades, concentrando-se especialmente em questões que provocam a reflexão sobre estruturas de poder, relações sociais e transformações históricas. Atividades que problematizam as razões para a dificuldade em criar políticas ambientais, questionam os interesses envolvidos na exploração de recursos naturais, ou analisam as mudanças nas relações de trabalho estimulam os alunos a desenvolver um raciocínio crítico sobre problemas estruturais da sociedade. Esta categoria inclui ainda questões sobre temporalidade, poder e conflitos geracionais, alinhando-se com os indicadores de problematização, contraste com a educação bancária e desenvolvimento da consciência crítica.

A categoria Identidade está presente em 6 atividades, todas centradas na valorização da cultura local, histórias pessoais e experiências comunitárias. Estas propostas, que incluem relatos sobre costumes regionais, cerimônias locais e histórias de vida, buscam fortalecer o autorreconhecimento e o respeito pelos saberes populares. Atividades que pedem para o aluno escrever sua própria história ou descrever particularidades de sua região materializam o princípio freiriano da valorização do contexto cultural do educando como ponto de partida para o conhecimento.

Essa distribuição revela um equilíbrio intencional entre a transmissão de conhecimentos específicos (Empoderamento Cognitivo) e o desenvolvimento da capacidade crítica (Pensamento Crítico), complementado por atividades que valorizam a experiência pessoal e cultural dos estudantes (Identidade).

Tal configuração expressa uma abordagem educacional comprometida não apenas com a transmissão de saberes, mas também com a formação integral e transformadora dos educandos, em consonância com as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Esses documentos orientam as práticas pedagógicas no sentido de promover o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o reconhecimento da diversidade, assegurando que o processo educativo contribua para o desenvolvimento pleno do estudante como sujeito histórico, social e cultural.

O pensamento crítico, representando outra parte significativa das atividades, reflete uma abordagem que incentiva os alunos a analisar e desconstruir as relações de poder e as

injustiças históricas. Essa ênfase é crucial para o desenvolvimento de uma consciência crítica, pois permite aos estudantes não apenas entender o passado, mas também questionar as estruturas que moldam o presente. Nesse sentido, as atividades que provocam reflexões sobre políticas ambientais, exploração de recursos e mudanças nas relações de trabalho promovem uma postura ativa e reflexiva, alinhada ao modelo freiriano de educação problematizadora.

Por outro lado, a menor presença da categoria identidade (14%) aponta para uma lacuna na valorização das experiências culturais e locais dos estudantes. Embora a valorização da identidade seja essencial para o reconhecimento do saber local e para o fortalecimento da autoestima dos educandos, a baixa frequência dessas atividades sugere que o material pode, em certa medida, negligenciar o papel central das experiências pessoais e comunitárias na construção do conhecimento. Isso pode limitar a potencialidade do aprendizado de se conectar com a realidade vivida pelos alunos, um princípio fundamental na educação emancipadora.

Sob a ótica dos estudos decoloniais, a predominância do empoderamento cognitivo e do pensamento crítico evidencia uma tentativa de romper com práticas educacionais tradicionais que priorizam a transmissão passiva de conteúdo. No entanto, a pouca ênfase na identidade cultural pode indicar uma falta de integração dos saberes locais e uma persistência de epistemologias hegemônicas. Para que a educação se torne verdadeiramente emancipadora e decolonial, é necessário que as atividades não apenas reconheçam, mas também validem e integrem as narrativas e os saberes das comunidades locais, transformando o aprendizado em um processo de valorização e reconstrução de identidades.

À luz de Freire (1987), a distribuição apresentada no gráfico, o Pensamento Crítico (42%), Empoderamento Cognitivo (42%) e Identidade (14%) evidencia forte aproximação com a educação problematizadora, em contraste com a educação bancária. Para Freire, a educação bancária caracteriza-se pela transferência mecânica de conteúdos, pela passividade discente e pela adaptação acrítica à realidade. Já a educação problematizadora fundamenta-se no diálogo, na conscientização e na práxis transformadora. O fato de 84% dos dados concentrarem-se em Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo indica ênfase na autonomia intelectual, na capacidade reflexiva e na formação de sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Entretanto, o percentual menor relacionado à Identidade (14%) sugere que a dimensão histórico-cultural do sujeito, um elemento essencial para a conscientização plena que ainda pode ser fortalecida. De modo geral, os dados revelam

elevado potencial emancipador, com clara predominância de características alinhadas à pedagogia crítica freireana.

Sob a perspectiva metodológica de Bardin (1977), a interpretação dos dados deve ultrapassar a simples quantificação das categorias, buscando compreender seus significados no contexto investigado. A categorização em Pensamento Crítico, Empoderamento Cognitivo e Identidade permite organizar o material em unidades temáticas que indicam orientação formativa voltada à reflexão e à autonomia. A equivalência percentual entre Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo (42% cada) sugere equilíbrio entre desenvolvimento da capacidade analítica e fortalecimento da autonomia cognitiva. Contudo, conforme Bardin ressalta, a análise inferencial exige considerar como essas categorias se articulam qualitativamente nas práticas pedagógicas. Assim, embora os dados indiquem predominância de dimensões reflexivas, é necessário examinar se tais aspectos se concretizam em experiências formativas efetivamente transformadoras.

Na perspectiva de Anderson et *al. (*2001), a revisão da Taxonomia de Bloom enfatiza a progressão dos processos cognitivos em direção a níveis mais complexos, como analisar, avaliar e criar, além de valorizar o conhecimento metacognitivo. A predominância de Pensamento Crítico e Empoderamento Cognitivo no gráfico sugere alinhamento com esses níveis superiores da cognição, indicando estímulo à análise, à avaliação e à autorregulação da aprendizagem. Em comparação com a dicotomia freireana entre educação bancária e problematização, os dados demonstram forte distanciamento de práticas centradas apenas na memorização ou reprodução de conteúdos. Assim, à luz de Anderson et al., o cenário representado aponta para um desenvolvimento cognitivo robusto, com elevado potencial de aprofundamento crítico e autonomia intelectual, especialmente se articulado à dimensão identitária e à produção criativa do conhecimento.

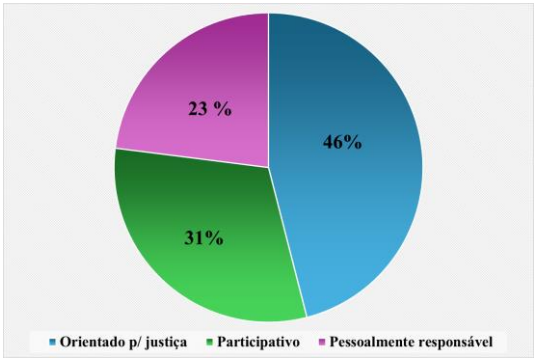
No entanto, os dados revelam um material didático que, embora avance na promoção do pensamento crítico e do empoderamento cognitivo, ainda necessita fortalecer a valorização da identidade cultural. Esse equilíbrio é essencial para uma formação que, inspirada em Freire (1969) e em perspectivas decoloniais de Anderson *et al* (2001), não apenas instrua, mas também transforme e emancipe os estudantes, conectando o conhecimento com a realidade concreta e as experiências vividas.

4.5 Análise do Quadro 3 de Geografia e História: Categorias de codificação da alfabetização emancipadora e exemplo de indicadores e citações dos livros didáticos

Análise dos Resultados do Quadro 3 de História e Geografia estão disponíveis para visualização no Apêndice 4. A análise do Quadro 3 se deu proveniente das 16 atividades

resultantes da análise do quadro 1 que correspondem a nível cognitivo superior de 2 a 6 . Porém somente 13 dessas atividades de Geografia com base na tipologia de Westheimer e Kahne (2004), que sugeriam práticas pedagógicas que estimulam os estudantes a criar hipóteses problematizadoras, atuem de forma participativa em atividades escolares, promove debates sobre temas sociais ou na tentativa de solucionar problemas cotidianos, revela uma distribuição significativa entre os três tipos de cidadania. As outras 3 não se aplicam a esta análise. A Figura 77 ilustra a porcentagem dos tipos de cidadãos identificados.

Figura 77: Cidadãos identificados - Geografia



Fonte: O Autor (2026).

Com predominância clara do Cidadão Orientado para a Justiça, que representa 46% do total das atividades analisadas. Esta predominância reflete uma opção pedagógica consciente do material didático em privilegiar a formação de estudantes capazes de questionar estruturas sociais, políticas e econômicas estabelecidas, indo além da compreensão superficial dos problemas ambientais e territoriais. As atividades desta categoria estimulam os alunos a identificar relações de poder, analisar criticamente modelos de desenvolvimento e compreender as raízes estruturais das injustiças socioambientais, alinhando-se com os princípios da educação emancipadora.

Em segundo lugar, com 31% das atividades, aparece a formação do Cidadão Participativo, focada no desenvolvimento de habilidades práticas para atuação dentro dos sistemas e estruturas comunitárias. Estas atividades enfatizam o conhecimento técnico sobre temas ambientais, como solos, rochas e impactos da agropecuária, e incentivam a participação organizada em iniciativas coletivas. Este enfoque busca equipar os estudantes com ferramentas concretas para atuar de forma eficaz na resolução de problemas socioambientais, promovendo um engajamento fundamentado em conhecimentos especializados e estratégias de ação colaborativa.

O Cidadão Pessoalmente Responsável representa 23% das atividades, concentrando-se no desenvolvimento de virtudes individuais e ações cotidianas de responsabilidade ambiental e cultural. Estas propostas trabalham com a valorização da identidade local,

hábitos de consumo consciente e práticas ambientais individuais, como reciclagem e cálculo da pegada ecológica. Embora necessário como base ética da cidadania, este tipo aparece em menor proporção, sugerindo que o material didático busca transcender a perspectiva individualista para enfocar transformações de caráter mais estrutural e coletivo.

Os dados analisados evidenciam que o material didático de Geografia constrói uma proposta pedagógica que tende a ultrapassar práticas meramente informativas, aproximando-se de uma formação voltada à leitura crítica da realidade. A predominância de atividades associadas ao Cidadão Orientado para a Justiça (46%) indica que as propostas não se limitam à compreensão dos fenômenos socioambientais, mas incentivam o questionamento das bases estruturais que produzem desigualdades. Em consonância com Freire (1969), essa orientação sugere a presença de processos de problematização, uma vez que o estudante é instigado a refletir sobre contradições sociais, relações de poder e modelos de desenvolvimento, elementos centrais para a construção da consciência crítica.

Do ponto de vista da Taxonomia de Bloom revisada por Anderson *et al.* (2001), o recorte analítico revela que apenas atividades situadas nos níveis cognitivos mais complexos (2 a 6) foram consideradas, o que reforça a intencionalidade de mobilizar operações mentais que envolvem compreensão, análise, avaliação e criação de hipóteses. Essa escolha evidencia uma concepção de aprendizagem que reconhece o estudante como sujeito ativo do conhecimento, capaz de articular conceitos e formular interpretações próprias. Todavia, a efetividade dessa proposta depende da profundidade com que essas operações cognitivas são acionadas, pois níveis superiores, por si só, não garantem criticidade se estiverem dissociados da leitura concreta da realidade social.

Sob a perspectiva dos estudos decoloniais, a expressiva presença do perfil orientado para a justiça revela um movimento de tensionamento das narrativas hegemônicas, ao incentivar a análise das causas estruturais das injustiças socioambientais. Esse dado sugere uma abertura para abordagens que questionam modelos econômicos dominantes e discursos naturalizados sobre exploração do território. Entretanto, a necessidade de ampliar a valorização de saberes locais e experiências comunitárias permanece como desafio, sobretudo para que a criticidade não se restrinja a categorias analíticas externas, mas incorpore epistemologias situadas e plurais.

À luz de Freire (1987), a distribuição dos tipos de cidadão identificados. O Orientado para a justiça (46%), Participativo (31%) e Pessoalmente responsável (23%), revela forte aproximação com a perspectiva da educação problematizadora, em oposição à educação bancária. Para Freire, a educação bancária tende a formar sujeitos adaptados à ordem

vigente, centrados no cumprimento de normas e responsabilidades individuais, sem questionamento estrutural da realidade.

Nesse sentido, o perfil "pessoalmente responsável" pode dialogar com essa lógica quando restrito ao cumprimento de deveres formais. Entretanto, a predominância do cidadão orientado para a justiça (46%) indica uma formação voltada à análise crítica das estruturas sociais e à busca por transformação, elemento central da conscientização freireana. O percentual de cidadão participativo (31%) reforça essa tendência, pois envolve engajamento coletivo e ação social. Assim, os dados apontam para um elevado potencial emancipador, com ênfase em sujeitos críticos e comprometidos com mudanças sociais.

Sob a perspectiva metodológica de Bardin (1977), a interpretação dos dados exige compreender o significado das categorias no contexto analisado, e não apenas sua frequência numérica. A categorização em três perfis de cidadania permite organizar o material em unidades temáticas que indicam diferentes níveis de engajamento social e político. A predominância do cidadão orientado para a justiça sugere uma tendência formativa voltada à reflexão crítica sobre desigualdades e à transformação social, enquanto a presença significativa do cidadão participativo aponta para valorização do envolvimento coletivo. Já o percentual referente ao cidadão pessoalmente responsável indica permanência de uma dimensão mais individual da cidadania. Conforme Bardin, a análise inferencial deve considerar como essas categorias se articulam qualitativamente, permitindo compreender se a formação cidadã ultrapassa o nível normativo e alcança dimensão crítica e transformadora.

Na perspectiva de Anderson *et al.* (2001), que enfatizam a progressão dos processos cognitivos para níveis mais complexos como analisar, avaliar e criar, o predomínio do cidadão orientado para a justiça pode ser associado a níveis cognitivos superiores, pois pressupõe análise crítica das estruturas sociais, avaliação de injustiças e proposição de mudanças. O cidadão participativo também demanda competências de aplicação, análise e tomada de decisão em contextos coletivos. Já o perfil pessoalmente responsável pode estar mais relacionado a níveis cognitivos básicos e intermediários, como compreender normas e aplicá-las. Em comparação com a dicotomia freireana entre educação bancária e problematização, os dados revelam maior alinhamento com práticas formativas que estimulam criticidade e transformação social, indicando um cenário de desenvolvimento cognitivo e político consistente, com significativo potencial emancipador.

Tabela 11: Análise de Tipos de Cidadania nas Atividades de Geografia

Tipo de Cidadão	Atividades	Percentual	Atividades (nº)
Cidadão Orientado para a Justiça	6	46%	2, 7, 8, 9, 10, 14
Cidadão Participativo	4	31%	5, 6, 12, 16

Cidadão Pessoalmente Responsável	3	23%	1, 4, 18
TOTAL	13	100%	-

Fonte: O Autor (2026).

O equilíbrio observado entre os três tipos de cidadania analisados revela uma abordagem educativa integral, que contempla dimensões complementares do exercício cidadão: a responsabilidade individual, a participação coletiva e o engajamento ético-político. Essa progressão gradual, que vai do Cidadão Responsável ao Cidadão Participativo e culmina no Cidadão Orientado para a Justiça, sugere um processo intencional de construção e aprofundamento da consciência cidadã, no qual o aprendizado se desloca de ações pontuais de cumprimento de deveres para posturas reflexivas e críticas diante das estruturas sociais.

Tabela 12: Detalhamento por tipo de cidadão - Geografia

Tipo de Cidadão	Descrições	Exemplos de atividades
Orientado para a Justiça (46%)	Foco principal: Questionamento de estruturas sociais e políticas. Abordagem: Análise crítica de sistemas estabelecidos.	Atividade 9: Discussão sobre políticas públicas ambientais. Atividade 14: Crítica à obsolescência programada. Atividade 7: Reflexão sobre gestão de recursos hídricos compartilhados.
Cidadão Participativo (31%)	Foco principal: Engajamento comunitário organizado. Abordagem: Ação dentro de estruturas existentes.	Atividade 5 e 6: Busca de conhecimentos técnicos especializados. Atividade 12: Identificação de impactos ambientais para ação coletiva.
Cidadão Pessoalmente Responsável (23%)	Foco principal: Virtudes individuais e ações cotidianas. Abordagem: Responsabilidade pessoal e consciência local.	Atividade 1: Valorização da identidade cultural regional. Atividade 4: Cálculo da pegada ecológica individual.

Fonte: O Autor (2026).

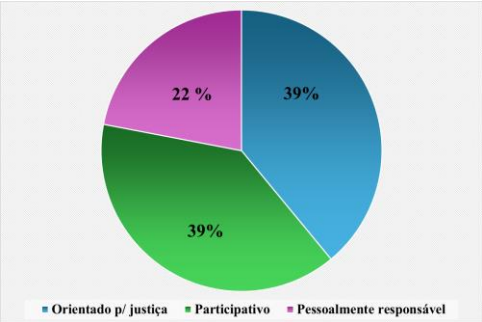
Tal configuração está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que orientam a educação brasileira para a formação integral do sujeito, o desenvolvimento da autonomia moral e a promoção da justiça social como fundamentos da cidadania democrática.

A análise do Quadro 3 se deu proveniente das 38 atividades resultantes da análise do quadro 1 que correspondem a nível cognitivo superior de 2 a 6. Nesta análise, todas as 38 atividades de Geografia com base na tipologia de Westheimer e Kahne (2004), sugeriam práticas pedagógicas que estimulam os estudantes a criar hipóteses problematizadoras, atuem de forma participativa em atividades escolares, promove debates sobre temas sociais

ou na tentativa de solucionar problemas cotidianos, revela uma distribuição significativa entre os três tipos de cidadania.

A análise das atividades de História revela uma distribuição equilibrada entre os tipos de cidadania, com predominância de duas categorias principais. A Figura 78 ilustra a porcentagem dos tipos de cidadãos identificados.

Figura 78: Cidadãos identificados - História



Fonte: O Autor (2026).

O Cidadão Orientado para a Justiça e o Cidadão Participativo, cada um representando 39% do total de atividades analisadas. Esta distribuição demonstra uma intencionalidade pedagógica clara em conciliar a formação para a crítica social com o desenvolvimento de habilidades para a participação efetiva nas estruturas sociais existentes. O Cidadão Pessoalmente Responsável completa o espectro com 22% das atividades, focando na construção de bases éticas e identitárias essenciais para o exercício da cidadania.

As atividades classificadas como Cidadão Orientado para a Justiça caracterizam-se pelo estímulo ao pensamento crítico e à análise estrutural das sociedades. Estas propostas, que incluem reflexões sobre relações de poder, análise histórica do trabalho e questionamento de sistemas como a escravidão e o capitalismo, priorizam os indicadores de avaliação crítica de estruturas sociais (Atividade 10), conhecimento sobre movimentos sociais (Atividade 12) e abordagem de injustiças (11). Este enfoque prepara os estudantes para identificar e contestar padrões de injustiça reproduzidos ao longo da história, desenvolvendo uma compreensão profunda dos mecanismos de transformação social.

O Cidadão Participativo manifesta-se principalmente através de atividades que enfatizam o conhecimento institucional e o funcionamento dos sistemas sociais. Com predominância de questões de múltipla escolha (79%), estas atividades trabalham consistentemente os indicadores de compreensão do funcionamento de agências governamentais (Atividade 8) e domínio de estratégias para tarefas coletivas (Atividade 9). Esta abordagem visa equipar os estudantes com ferramentas práticas para atuar dentro das

estruturas estabelecidas, promovendo um engajamento fundamentado no conhecimento detalhado de sistemas históricos e políticos.

O Cidadão Pessoalmente Responsável, embora em menor proporção, cumpre um papel fundamental na construção das bases da cidadania. Atividades autobiográficas, de valorização da identidade cultural e de preservação da memória local trabalham principalmente os indicadores de atuação responsável na comunidade (Atividade 1), conhecimento das leis e tradições (Atividade 3) e práticas de preservação (Atividade 4). Estas propostas estabelecem as fundações éticas e identitárias necessárias para o exercício pleno da cidadania, conectando o estudante com seu contexto imediato e sua história pessoal.

A correlação entre os formatos das atividades e os tipos de cidadania revela um cuidado didático notável: questões dissertativas predominam na formação do cidadão crítico, enquanto exercícios objetivos caracterizam a capacitação para a participação institucional. Esta distribuição estratégica sugere uma compreensão sofisticada dos diferentes níveis de atuação cidadã, preparando os estudantes tanto para a transformação social quanto para o engajamento dentro das estruturas existentes, numa abordagem que valoriza tanto a crítica quanto a participação construtiva.

Os dados evidenciam que o material didático de História constrói uma proposta de formação cidadã marcada pela articulação entre criticidade social e engajamento institucional, o que revela implicações relevantes quando analisado a partir dos referenciais teóricos indicados. A presença equivalente do Cidadão Orientado para a Justiça e do Cidadão Participativo (ambos com 39%) indica que o ensino histórico não se restringe à transmissão de narrativas sobre o passado, mas busca formar sujeitos capazes tanto de interpretar criticamente as estruturas sociais quanto de atuar de modo organizado nos espaços públicos.

Segundo Paulo Freire (1987), a educação bancária caracteriza-se pela transmissão vertical do conhecimento, na qual o professor deposita conteúdos e o estudante assume papel passivo, limitando a formação crítica e social. Em contraposição, a educação problematizadora propõe diálogo, reflexão e participação ativa, possibilitando ao educando compreender e transformar a realidade. Ao relacionar essa perspectiva aos dados do gráfico, observa-se que os percentuais mais elevados se concentram nas dimensões orientada para a justiça (39%) e participativa (39%), indicando uma tendência alinhada ao pensamento freireano, pois evidenciam práticas educativas que ultrapassam a responsabilização individual (22%) e priorizam consciência social e ação coletiva, elementos centrais da pedagogia crítica.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo permite interpretar significados presentes nas práticas e discursos educacionais, revelando concepções pedagógicas implícitas. Sob essa ótica, a predominância das categorias participativa e orientada para a justiça sugere uma superação parcial da lógica da educação bancária, uma vez que os dados demonstram maior valorização de interações sociais e construção coletiva do conhecimento. A abordagem problematizadora, nesse contexto, emerge como resultado interpretativo das práticas analisadas, indicando que os sujeitos educacionais tendem a desenvolver posicionamentos críticos diante das demandas sociais, ainda que a presença da dimensão pessoalmente responsável revele permanências de modelos tradicionais centrados no indivíduo.

Já em Anderson *et al*. (2001), especialmente na revisão da taxonomia educacional, destaca-se a progressão cognitiva que vai da memorização à criação e avaliação crítica do conhecimento. A educação bancária permanece associada aos níveis cognitivos mais básicos, como lembrar e compreender, enquanto a abordagem problematizadora aproxima-se dos níveis superiores, como analisar, avaliar e criar. Assim, os dados do gráfico com maior incidência nas dimensões participativa e orientada para a justiça, indicam práticas educacionais que favorecem competências cognitivas complexas e pensamento crítico, coerentes com uma aprendizagem ativa e reflexiva, superando modelos instrucionais centrados apenas na reprodução de conteúdo.

De acordo com Freire (1987), a educação bancária caracteriza-se pela centralização do saber no professor e pela reprodução mecânica do conhecimento, limitando a formação crítica dos estudantes. Em oposição, a educação problematizadora promove a reflexão sobre a realidade social e incentiva a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Considerando que os dados do gráfico se referem à identificação dos tipos de cidadãos presentes nas atividades do livro didático, observa-se predominância das categorias orientado para a justiça (39%) e participativo (39%), indicando que as propostas pedagógicas analisadas tendem a favorecer práticas mais próximas da problematização freireana, estimulando consciência social e envolvimento coletivo. Entretanto, a presença do cidadão pessoalmente responsável (22%) evidencia que ainda coexistem atividades alinhadas a perspectivas mais tradicionais, próximas da lógica transmissiva da educação bancária.

Sob a perspectiva metodológica de Bardin (1977), a análise de conteúdo possibilita compreender como materiais pedagógicos expressam concepções de formação cidadã por meio das atividades propostas. A interpretação dos dados revela que o livro analisado

prioriza experiências que incentivam participação social e senso de justiça, demonstrando uma tendência formativa voltada à construção coletiva do conhecimento, característica da abordagem problematizadora. Contudo, a identificação de atividades centradas no cidadão pessoalmente responsável indica a permanência de práticas educativas que enfatizam comportamentos individuais e normas sociais, aspecto frequentemente associado a modelos educativos mais próximos da educação bancária.

Na abordagem cognitiva proposta por Anderson et *al. (*2001), a aprendizagem evolui de níveis básicos de assimilação para níveis mais complexos de análise, avaliação e criação. Ao relacionar essa perspectiva aos dados referentes aos cidadãos identificados nas atividades do livro, percebe-se que a predominância das categorias participativa e orientada para a justiça sugere o estímulo a habilidades cognitivas superiores, como pensamento crítico e tomada de decisão socialmente consciente. Diferentemente da educação bancária, que privilegia a memorização, as atividades analisadas indicam aproximação com práticas problematizadoras, nas quais os estudantes são incentivados a interpretar problemas sociais, propor soluções e atuar de forma crítica na realidade em que estão inseridos.

No campo dos estudos decoloniais, os dados revelam uma tensão importante. As atividades associadas ao cidadão orientado para a justiça sinalizam abertura para o questionamento de sistemas históricos de dominação, como o escravismo e o capitalismo, o que se alinha a uma crítica às narrativas hegemônicas. Contudo, a centralidade do cidadão participativo, ancorada no funcionamento das instituições formais, pode reforçar epistemologias dominantes se não houver espaço para a valorização de saberes subalternizados, memórias locais e narrativas contra hegemônicas. A criticidade, nesse caso, corre o risco de permanecer circunscrita a marcos interpretativos já legitimados.

A presença do Cidadão Pessoalmente Responsável (22%), embora minoritária, cumpre um papel estruturante ao ancorar a formação cidadã em dimensões éticas e identitárias. Essa base é relevante para a educação histórica, pois conecta o estudante à sua trajetória e ao seu território. Todavia, do ponto de vista freiriano e decolonial, essas práticas ganham maior potência quando articuladas à crítica social e não quando se restringem a uma valorização cultural descontextualizada.

Em síntese, os dados evidenciam que o material de História apresenta coerência com uma proposta que articula consciência crítica, participação social e fundamentos éticos da cidadania. Contudo, à luz de Freire (1969), da Taxonomia de Bloom revisada, dos estudos decoloniais e da tipologia de Westheimer e Kahne (2004), observa-se que o desafio central reside em aprofundar a articulação entre criticidade estrutural, autoria intelectual e

valorização de epistemologias plurais, para que a formação cidadã não se limite à compreensão e participação, mas avance efetivamente na direção da transformação social.

De modo geral e com base nos dados apresentados nos gráficos e quadros analíticos das atividades de História e Geografia, é possível afirmar que o livro didático analisado demonstra alinhamento parcial, porém significativo com as diretrizes pedagógicas previstas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aquelas defendidas pela BNCC, pelo PNLD-EJA e pela perspectiva da educação emancipadora.

Os resultados evidenciam que as atividades propostas não se restringem à memorização ou reprodução mecânica, apresentando predominância de níveis cognitivos associados à análise crítica, interpretação e participação social, o que indica coerência com uma proposta formativa voltada à construção da consciência crítica dos educandos. Além disso, a presença mais expressiva dos perfis de cidadão participativo e cidadão orientado para a justiça social revela que o material busca ultrapassar uma formação meramente adaptativa, incentivando o debate sobre desigualdades sociais e o engajamento coletivo, aspectos centrais para a EJA enquanto modalidade comprometida com inclusão social e formação cidadã crítica

Entretanto, os dados apontem avanços importantes, a análise também permite identificar limitações estruturais. Observa-se a persistência de processos de invisibilização de saberes, sobretudo quando as experiências socioculturais dos educandos aparecem de forma pontual ou secundária nas atividades. Mesmo diante de propostas críticas, ainda se mantém certa centralidade de narrativas historicamente legitimadas pelo currículo escolar tradicional, o que evidencia traços de eurocentrismo na organização dos conteúdos e na seleção das referências históricas e geográficas. Tal aspecto se manifesta na presença ainda tímida de saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e amazônicos, indicando que o potencial emancipador do material não se realiza plenamente.

Dessa forma, pode-se concluir que o livro atende, em grande medida, às orientações pedagógicas esperadas para a EJA ao promover pensamento crítico e participação cidadã; contudo, permanece o desafio de aprofundar uma abordagem verdadeiramente decolonial. A superação do eurocentrismo e da invisibilização de saberes locais constitui condição fundamental para que o material avance de uma educação apenas crítica para uma educação efetivamente dialógica, contextualizada e socialmente referenciada, em consonância com os princípios freirianos de valorização das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA e da transformação social por meio da educação.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar em que medida a linguagem e as atividades propostas no livro didático de História e Geografia da 9ª etapa da EJA – Coleção Novo Futuro – favorecem ou limitam a construção de uma educação emancipadora, à luz dos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire. No entanto o objetivo foi alcançado, uma vez que a análise sistemática dos materiais permitiu identificar, com base em diferentes referenciais teóricos, os limites e as potencialidades desses livros no desenvolvimento da consciência crítica, da problematização e da participação cidadã dos educandos.

A análise do Quadro 1, fundamentada na Taxonomia de Bloom revisada por Anderson et al. (2001), evidenciou que as atividades de História e Geografia não se restringem majoritariamente a níveis cognitivos elementares. Observou-se a presença significativa de processos cognitivos de ordem superior, como analisar, avaliar e criar, ainda que de forma desigual entre os componentes curriculares. Esse dado indica uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa a mera memorização, favorecendo a construção de significados, a interpretação de fenômenos sociais e espaciais e a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento, especialmente a conceitual e a metacognitiva.

No que se refere à dimensão do conhecimento, constatou-se a predominância do conhecimento conceitual, o que revela um esforço dos materiais em promover a compreensão de processos históricos e geográficos mais amplos. Entretanto, a presença ainda reduzida do conhecimento procedimental aponta limites no estímulo à aplicação prática e à intervenção concreta sobre a realidade, aspecto central para uma educação voltada à emancipação dos sujeitos da EJA.

A análise do Quadro 2, centrada nas categorias da alfabetização emancipadora, demonstrou que tanto em História quanto em Geografia prevalecem atividades associadas ao Empoderamento Cognitivo e ao Pensamento Crítico, indicando aproximações com o entendimento freiriano de educação como prática problematizadora. Essas atividades favorecem a reflexão sobre relações de poder, desigualdades sociais, questões ambientais e transformações históricas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica. Todavia, a categoria Identidade aparece de forma menos recorrente, o que evidencia a necessidade de ampliar propostas que valorizem de modo mais sistemático os saberes locais, as trajetórias de vida e as experiências socioculturais dos educandos, aspecto fundamental tanto para Freire quanto para os estudos decoloniais.

No Quadro 3, à luz da tipologia de Westheimer e Kahne (2004), observou-se que as atividades analisadas se concentram majoritariamente nos perfis de Cidadão Orientado para

a Justiça e Cidadão Participativo, especialmente em Geografia e História. Esse resultado é significativo, pois revela que os materiais tendem a estimular a análise crítica das estruturas sociais e, simultaneamente, a participação em práticas coletivas e institucionais. O Cidadão Pessoalmente Responsável, embora presente, aparece em menor proporção, indicando que os livros buscam ir além de uma abordagem individualizante da cidadania, ainda que essa dimensão ética e identitária permaneça como base importante do processo formativo.

À luz dos estudos decoloniais, a análise evidenciou avanços pontuais na problematização de modelos hegemônicos e na discussão de desigualdades históricas e territoriais. Contudo, persistem limitações relacionadas à centralidade de narrativas eurocêntricas e à presença ainda tímida de saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e amazônicos, o que reforça a necessidade de aprofundar a descolonização dos conteúdos e das linguagens presentes nos livros didáticos da EJA.

Em síntese, os resultados demonstram que as atividades de História e Geografia analisadas apresentam potencial emancipador, sobretudo no estímulo ao pensamento crítico e à formação cidadã orientada para a justiça social. No entanto, esse potencial não se realiza plenamente, devido à insuficiente valorização das identidades dos educandos, à limitação de práticas procedimentais e à necessidade de maior ruptura com epistemologias hegemônicas.

Como encaminhamento para trabalhos futuros, destaca-se a importância de ampliar a concepção de linguagem adotada nas análises, incorporando os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a Pedagogia dos Multiletramentos como base epistemológica. Essa ampliação permitirá compreender o livro didático não apenas como suporte de conteúdos, mas como artefato ideológico, discursivo e multissemiótico, capaz de produzir sentidos, identidades e posicionamentos. Tal abordagem pode aprofundar a análise das relações entre linguagem, poder e emancipação, contribuindo para a produção e seleção de materiais didáticos mais coerentes com os princípios de uma educação crítica, decolonial e socialmente referenciada na EJA.

Esta pesquisa, portanto, contribui para o debate acadêmico sobre a qualidade do material didático na EJA e oferece subsídios para que editores, autores e educadores possam aprimorar futuras edições, assegurando que os livros didáticos não apenas transmitam conhecimentos, mas efetivamente promovam a autonomia, a criticidade e a emancipação dos jovens e adultos, sujeitos históricos que buscam na educação um caminho de liberdade e cidadania. A partir desta análise pode-se apontar mais caminhos para uma triangulação entre o papel do livro didático, a linguagem, a formação de professores para perspectiva

decolonial e a construção de um Itinerário Formativo quer comtemple o equilíbrio entre as categorias de da Alfabetização Emancipadora e a construção de um cidadão integral em seus princípios críticos e participativo na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; AIRASIAN, P. W.; CRUIKSHANK, K. A.; MAYER, R. E.; PINTRICH, P. R.; RATHS, J.; WITTROCK, M. C**. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.

ARAÚJO, F. V.; & CORDEIRO, K. M. S. **As políticas Públicas Educacionais do Programa Nacional do Livro Didático: analisando um livro didático de EJA**. *Revista Científica Interdisciplinar*, v. 2, n. 4, artigo nº 33, out./dez. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a33. Disponível em: https://linkscienceplace.com/index.php/lnk/article/download/180/145/319. Acesso em: 3 set. 2025.

ARAÚJO, L. F. V. C.; & SIMONARD, P**. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT): algumas questões importantes**. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 15, n. 33, p. 127–139, 2023. DOI: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v15i33.699. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/699. Acesso em: 3 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo. Lisboa: Edições.** Comparative Education Review, New York, v. 49, n.3, p. 344–364. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.1086/430261. Acesso em: 15 mai. 2023.

BASTOS, S. A. **Educação de Jovens e Adultos: heterogênea e diversificada.** *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 1221–1232, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.620. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/620. Acesso em: 3 set. 2025.

BIONDI, S. O.; & PEREIRA MACIEL, F. I. **A Interculturalidade na Educação de Jovens e Adultos como Possibilidade de Novas Construções de Saber e Poder**. *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*, 2016. 21 p. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/55150/2/A%20interculturalidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20como%20possibilidade%20de%20novas %20constru%C3%A7%C3%B5es%20de%20saber%20e%20poder.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K**. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. ISBN: 972-0-03307-2.

Braga, C. R. **O PNLD e a EJA: avanços e desafios na política de distribuição de livros didáticos**. *Revista Práxis Educacional*, v. 19, n. 46, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11665. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizeseducacao-basica-2013-pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 set. 2025.

BUTLER, B. M.; SUH, Y.; SCOTT, W. **Knowledge transmission versus social transformation: A critical analysis of purpose in elementary social studies methods textbooks.** Theory & Research in Social Education, v. 43, n. 1, p. 102-134, 2015. Disponível https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.2014.999850

CABRAL, S. M.; LOEBLEIN, D. E.; & SANTOS, L. D. **Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no Vale do Sinos/RS.** *Comunicação & Educação*, v. 30, n. 1, p. 7390, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/222691. Acesso em: 2 set. 2025.

CARREIRA, D**. Impactos da COVID-19 na educação de jovens e adultos**. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/RHTyvBQRjgNyHGqktHrwNzP/. Acesso em: 2 set. 2025.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): ensinar e formar para a cidadania na escola com a Geografia e a História.** *Revista Geografia*, Universidade Federal de Pernambuco, v. 10, n. 20, p. 220-230, out./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.51359/2238-6211.2023.259262. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/index.php/revistageografia/ article/view/259262. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTRO, R. D.; & BORGES, C. A. M. **Performances Docentes Decoloniais: combates à colonização de si, do conhecimento e da ciência.** *Em Favor de Igualdade Racial*, Rio Branco–

Acre, v. 6, n. 2, p. 183-198, mai.–ago. 2023. DOI: 10.29327/269579.6.2-15. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/76554. Acesso em: 3 set. 2025

CORNELSEN, P. A. (org.). **História e Geografia**. 9ª Etapa – 1ª Série. Vol. III. Curitiba: Maestria Consultoria Educacional, p. 92, 2020. ISBN 978-65-89336-26-6.

CORRÊA, E. S. B.; SOUTO, B. S.; & SOARES, G. G. **Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Inovações Metodológicas Atuais.** *Anais da UNIGREG*, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/21351. Acesso em: 2 set. 2025.

COSTA, A. C. **O livro didático como espaço de disputa: usos decoloniais na EJA**. *Cadernos de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 110-125, 2022.

COSTA, G. S.; MALLOWS, D.; & COSTA, P. L. S**. Paulo Freire, the Decolonial Curriculum and the Experience of the Professional Masters in Youth and Adult Education in Bahia, Brazil**. The Adult Learner, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272415.pdf. Acesso em: 3 set. 2025

CRUZ, E. A. S. **Pedagogia decolonial antirracista: ações pedagógicas para uma construção possível.** 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, mar. 2020. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9918. Acesso em: 3 set. 2025.

DIAS, A. N. **Prática docente em Geografia e História no contexto da EJA: caminhos para práticas críticas.** *Revista Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/ 10420/7299. Acesso em: 3 set. 2025.

DOURADO, M. O. **Retorno à escola: os desafios da EJA diante da inclusão socioeducacional no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal Goiano, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2985/1/tcc_ Maria%20Oliveira%20da%20Conc ei%C3%A7%C3%A3o%20Dourado.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

FEITOSA, S. C. S. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-152743/. Acesso em: 2 set. 2025.

FERNANDES, C. A.; TRINDADE, F. S. **Paulo Freire's Inédito Viável as Political-Pedagogical Category in Popular Education and Social Movements**. *Education Sciences*, v. 13, n. 4, p. 1-15, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13040369

FERNANDES, G. P. **O desafio de (re)significar a Prática Docente na EJA**. In: CONEDU – *Congresso Nacional de Educação,* 3., 2016, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Editora Realize, 2016. p. 1-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA12_ ID988_17082016201932.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

FERREIRA A. S. **O diálogo sobre Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Contemporânea de Educação*, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/ home/article/view /866. Acesso em: 2 set. 2025.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; & MILEK, E. **Formação docente para a diversidade e multiculturalidade na EJA.** *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 155-164, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/ article/download/8675/6705/. Acesso em: 3 set. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.** Censo 2022: **taxa de analfabetismo cai de 9,6 % para 7,0 % em 12 anos, mas desigualdades persistem.** *Agência de Notícias do IBGE*, 17 maio 2024. Atualizado em 27 nov. 2024. Disponível em: zttps://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 3 set. 2025.

LIMA, A. B.; GALVÃO, G. S.; SOUZA, W. S.; FIGUEIREDO, D. A. A.; SILVA, J. C; AGUSTONI, A. C. T.; DALPIAZ, C. C. G.; MACIEL, R. C. A.; SOUZA, C. B; FÁVERO, C. H.; NOGUEIRA, M. N. V.; SOUZA, F .N. L.; LIMA, O. S. F. C. **A Importância da Educação Intercultural na Promoção da Diversidade e Inclusão nas Escolas.** *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, v. 26, n. 8, ser. 10, p. 60-66, ago. 2024. Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26issue8/Ser-10/I2608106066.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

LIMA, J. G.; & SILVA, N. S. **Educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e condições educacionais trazidos no contexto da pandemia da COVID-19**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, v.11, n.3, P. 11 mar. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/18413/10749. Acesso em: 2 set. 2025.

LÜDKE, M; ANDRÉ, MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 85-12-00140-5. 2021. Disponível em: https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/communitas/ article/download/ 5283/3232/18089. Acesso em: 2 set. 2025.

MACHADO, C. **Permanência e resistência na EJA: a luta contra o estigma da exclusão escolar.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 45, p. 75-89, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis. Acesso em: 02 set. 2025.

MARTINS, A.; ALVARENGA, M. S. DE. **Educação e política em Paulo Freire: fundamentos para compreensão da realidade contemporânea.** *Formação em Movimento*, v. 4, n. 1, p. 480-507, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/download/5/464/627. Acesso em: 2 set. 2025.

MARTINS, P. **Os sujeitos da EJA e os livros didáticos: desafios para uma prática inclusiva**. *Revista Educação & Linguagem*, v. 27, n. 2, p. 113-134, 2022. Disponível em: https://revistas.metodista.br/educacaoelinguagem/article/ view/xxxx.

MEDEIROS, L. F. M.; SANTOS, V. J. R. **Estudos em educação de jovens e adultos: a importância das revisões sistematizadas.** *Revista Communitas*, v. 5, n. 11, p. 173-190, jul./set.

MELO, P. E. D. DE F. **Materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos: História, formas e conteúdo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MENDES, T. S.; & SILVA, P. **Oficinas de saber popular e cultura local na EJA**. *Revista de Educação Comunitária*, Rio Branco, v. 5, n. 1, p. 44-60, 2025.

MERLI, R. C. **O livro didático e a educação de jovens e adultos.** In: *Jornada de Didática e Seminário de Pesquisa do CEMAD*, 5., Londrina, 2018. Anais [...]. Londrina: UEL, 2018. p. 245– 250. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20 do%20CEM
AD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/O%0LIVRO%20DIDATICO%20E%20A %20EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, M. C. de S**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN: 85-326-1680-9.

MIRA, L. N.; LEMES, M. A. **Avaliação emancipatória na EJA: relato de experiência em escola pública de Gravataí (RS)**. *Revista Pedagógica,* 2016 (reanálise 2025). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311664052_ AVALIACAO_EMANCIPATORIA _NA_E JA_RELATO_DE_UMA_EXPERIENCIA. Acesso em: 2 set. 2025.

MIRÓN, K. T. S. **A juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na modalidade.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3229/4593. Acesso em: 2 set. 2025.

MOREIRA, J. **Ler o livro e ler o mundo: usos críticos do livro didático na EJA.** *Revista Perspectivas Educacionais,* v. 14, n. 1, p. 65-84, 2023. Disponível em: https://seer.ifba.edu.br/perspectivaseducacionais/article/view/xxxx.

MOREIRA, L. **Livros didáticos na EJA: para além da reprodução do saber hegemônico.** *Revista de Educação e Cidadania*, v. 15, n. 2, p. 52-65, 2023. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/educacidadania. Acesso em: 2 set. 2025.

MOURA, A. P. **Colonialidade e pedagogia decolonial**. *Revista Brasileira de Antropologia*, n. 274, p. 1–12, 2020. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/34rba_274_38169616_160292.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

NASCIMENTO, A. T.; MALHEIRO, J. M. S. **Uma análise dos livros didáticos da EJA na perspectiva da abordagem CTSA.** Revista RSD Journal, 21 nov. 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/37353. Acesso em: 2 set. 2025.

NASCIMENTO, J. M.; FERNANDES, A. C. **Os desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise dos dados do Censo Escolar (2019-2023).** *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos,* v. 7, n. 13, p. 280–294, 2025. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/21552. Acesso em: 2 set. 2025.

NASCIMENTO, R. F. **Linguagem acessível e inclusão na EJA: uma análise dos materiais didáticos.** Revista Educação e Linguagem, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/educacaolinguagem. Acesso em: 2 set. 2025.

NEVES, O. R. **O professor como mediador na educação de jovens e adultos: reflexões sobre a prática libertadora e crítica**. Revista Ilustração, Cruz Alta, v. 3, n. 3, p. 81–86, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v3i3.127. Acesso em: 3 set. 2025.

OLIVEIRA, C.; PACHECO, O. **Educação de jovens e adultos: uma visão do estado da arte**. Perspectiva, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/vie w/96784. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, F. **Livro didático, BNCC e decolonialidade: o papel do professor na mediação crítica.** *Educação em Perspectiva*, v. 16, n. 1, p. 50-66, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/edperspectiva. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, J. S.; SANTOS, K. R. **Atividades didáticas na EJA: entre a reprodução e a emancipação.** *Educação & Formação*, v. 6, n. 20, p. 70-89, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/educacaoformacao. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, M. C.; DOURADO, M. O. **A EJA e a valorização dos sujeitos excluídos da escola. Cadernos de Educação Básica,** v. 27, n. 48, 2023. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3575/2280. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, M**. Interculturalidade crítica e emancipação na EJA**. *Revista Educação e Fronteiras,* v. 18, n. 3, p. 55-69, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/educacaoefronteiras. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, R. C**. Memória, identidade e ensino de História na EJA**. *Revista História Hoje,* v. 12, n. 3, p. 87-104, 2023. Disponível em: https://revistas.anpuh.org/hh. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, R. L.; OLIVEIRA, E. A.; OLIVEIRA, E. B. A. **Educação de jovens e adultos e inclusão social: o papel transformador da EJA na redução das desigualdades educacionais.** *Ciência da Educação,* v. 19, n. 1, p. 183-187, mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.29327/2334916.19.1-25. Acesso em: 3 set. 2025.

OLIVEIRA, R. **Livros didáticos e EJA: o entre-lugar da reprodução e da emancipação**. *Revista Educação e Realidade,* v. 46, n. 2, p. 35-52, 2021.

OLIVEIRA, R. M. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11–33, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017226802. Acesso em: 3 set. 2025.

OLIVEIRA, R.; BARROS, D. **Políticas públicas e invisibilização da EJA no Brasil contemporâneo.** *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, e128112, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, S. **EJA e pedagogia decolonial: saberes populares e o enfrentamento ao eurocentrismo escolar.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 42, p. 65-84, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis. Acesso em: 2 set. 2025.

PACHECO, D. **Decolonialidade no ensino de História e Geografia: desafios e possibilidades na EJA.** *Revista Pedagogia Crítica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 120-138, 2024.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L**. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB.** Série-Estudos, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 253-266, maio/ago. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1538.

PAZ, J. S.; RIBEIRO, S. F. **Revisão sistemática de literatura acerca da produção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades* – Rev. Pemo, v. 6, p. e13415, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13415. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13415. Acesso em: 2 set. 2025.

PEREIRA, D. C. **Eurocentrismo e invisibilização nos livros didáticos de História.** *Revista História Hoje*, v. 12, n. 2, p. 67-84, 2023. Disponível em: https://revistas.anpuh.org/hh. Acesso em: 2 set. 2025.

PEREIRA, J. **Representações de sujeitos da EJA: estigmas e possibilidades**. *Revista Educação e Transformação,* v. 21, n. 1, p. 99-111, 2023.

PEREIRA, L. B. **A linguagem nos materiais da EJA: limites e possibilidades**. *Práxis Educacional,* v. 18, n. 2, p. 10-25, 2022.

PIOVESAN, F**. A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas.** *Revista Brasileira de Direitos Humanos*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 11–28, 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e do saber: reflexões contemporâneas.** São Paulo: Autêntica, 2021.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L.; NEBRA, J.; CORREA, M. **As práticas educativas de regulação e emancipação na EJA.** *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 48, p. 14, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236.117867v1.

RIBEIRO, S.; MATOS, V. **Metodologias participativas e práticas decoloniais na EJA**. *Revista Educação Libertadora*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 50-65, 2025.

RODRIGUES, F. A. **Materiais didáticos e práticas pedagógicas na EJA: problematizando os desafios contemporâneos**. *Práxis Educacional,* v. 19, n. 42, p. 201-223, 2023.

RODRIGUES, L. **O PNLD na EJA: limites e possibilidades sob a ótica decolonial**. *Revista Educação Popular,* Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 105-120, 2023.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing the essential knowledge, skills, and attitudes for democratic life: a content analysis of Virginia standards of learning and social studies textbooks. The Social Studies, Philadelphia, v. 106, n. 3, p. 92-103, 2015. DOI: https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282.

SANTOS JOAQUIM, B. **Decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2023. 300 p. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/70812. Acesso em: 3 set. 2025

SANTOS, A. L. F. **Educação emancipadora: contribuições da teoria freiriana**. *Iberoamericana*, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16316. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, C. S**. Educação de Jovens e Adultos (EJA): o MOBRAL e a educação emancipadora de Paulo Freire. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História)** – UNEB, 2021. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5336. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, D. **Interculturalidade crítica e a prática pedagógica na EJA**. *Revista Práxis Educacional*, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2023. Disponível em: https://periodicos.uesb.br/praxiseducacional. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, J. **Educação e Decolonialidade: novos paradigmas para o currículo escolar.** *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e137982, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, J.; & LIMA, R. **Colonialidade e livros didáticos na EJA: desafios para uma prática decolonial.** *Revista Educação e Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 25-43, 2022.

SANTOS, L.; & FERREIRA, P. **Formação Docente e Decolonialidade: caminhos para a EJA**. *Revista Práxis Educacional*, v. 20, n. 1, p. 70-85, 2024. Disponível em: https://periodicos.uesb.br/praxiseducacional. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, P. F.; & CAU, J. A. L**. Inclusão Digital na EJA: desafios e metodologias semipresenciais.** *Revista Interdisciplinar de Educação*, 2025. Disponível em: https://journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/download /4718/482484509. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, P. **Interações intergeracionais e memória coletiva na EJA**. *Educação & Realidade*, Salvador, v. 48, n. 2, p. 150-168, 2025.

SANTOS, P. L. **Geografia na EJA: leitura crítica do espaço e cidadania**. *Educação & Sociedade*, v. 45, n. 167, p. 110-128, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, P.; GOMES, E. **Geografia decolonial e EJA: territórios de resistência e identidades**. *Cadernos de Ensino Crítico*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 60-75, 2023.

Santos, R**. Currículo Vivo e Pedagogia do Diálogo na EJA.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 44, e139871, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/. Acesso em: 02 set. 2025.

SANTOS, R. H. **O livro didático na EJA: limites, usos e possibilidades**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 1, p. 56-74, 2021. Disponível em: https://www.curriculos emfronteiras.org/v21n1/santos.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, A. **Educação de Jovens e Adultos: entre a resistência e a emancipação**. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 45, p. 85-98, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/ed/. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, A. P**. BNCC, PNLD e EJA: tensões e contradições.** *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 51, n. 182, p. 99-120, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp /article/view/xxxx.

SILVA, H.; BARBOSA, M**. O ensino de História e Geografia e os silenciamentos coloniais**. *Revista Educação e Saberes*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 90-105, 2021.

SILVA, K. M. S.; PACHECO, L. C. **A problematização na perspectiva freireana**. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/ index.php/scielo/preprint/download /8813/16468/17073. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, L. J. G.; SOARES, A. P. F. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: contribuições de Paulo Freire**. *Educação Temática Digital*, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315302857. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, M. R. **Saberes populares e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Educação em Questão*, v. 59, n. 4, p. 201-219, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, R.; ANDRADE, M. **Docência decolonial na EJA: práticas de diálogo e problematização**. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 32, n. 2, p. 90-106, 2023. Disponível em: https://revistas.uneb.br/educcontemp. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, T. R.; ROCHA, V. **Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas na EJA: contribuições do ensino de História e Geografia**. *Revista Educação em Questão*, v. 61, n. 3, p. 205-223, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educ acaoemquestao. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, V. R. B.; ALENCAR, M. F. S. **O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da EJA de Caruaru-PE**. *Diversitas Journal*, v. 6, n. 1, p. 1606-1619, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.researc hgate.net/publication/349132877. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA FILHO, A. A. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?lang=pt. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, C. **A dimensão política da docência na EJA: decolonialidade e resistência**. *Cadernos de Educação de Jovens e Adultos*, v. 12, n. 1, p. 98-112, 2023. Disponível em: https://revistas.ifba.edu.br/ceja. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, C. F. **Currículo, BNCC e EJA: desafios para uma prática emancipadora**. *Educação em Foco*, v. 29, n. 2, p. 144-162, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/78965. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, C.; CARVALHO, M. **A EJA como espaço contra-hegemônico: práticas e desafios**. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 69-84, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, F.; ALMEIDA, T. **A colonialidade do saber e o livro didático na EJA**. *Revista Educação e Sociedade*, v. 39, n. 4, p. 55-70, 2022. Disponível em: https://www.revistas .usp.br/educacaoesociedade. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, K. M. **O livro didático como espaço de disputa de narrativas na EJA**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu. Acesso em: 2 set. 2025.

SPERFELD, P.; BUCHMAYER, F. J. L.; CAETANO, L. S. **Educação de Jovens e Adultos – EJA: na perspectiva teórica emancipatória de Paulo Freire**. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, Curitiba, v. 8, n. 21, p. 109-120, 2024. Disponível em: https://www.cadernosuninter. com/index.php/humanidades/article/view/3098. Acesso em: 2 set. 2025.

TOLENTINO FILHO, D. **Educação de jovens e adultos no Brasil: avanços, desafios e materiais didáticos**. *IIScientific.com*, 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/ca072c. Acesso em: 2 set. 2025.

TORRES, C. **Pluralidade epistemológica e práticas pedagógicas decoloniais**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 43, n. 3, p. 215-232, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/. Acesso em: 2 set. 2025.

TORRES, L. C.; MOREIRA, J. **Perspectiva decolonial e educação: reflexões a partir de experiências**. *Revista Psicologia Política*, Brasília, ano 23, n. 58, p. 676-691, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v23n58/1519-549X-rpp-23-58-0676.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

TRENTIN, V. B. **Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela?** *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 48, e64744, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644464744. Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/reve ducacao/article/view/64744. Acesso em: 3 set. 2025.

VALENTIM, F. **Uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial**. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980. Philosophiae Doctor (PhD) – Université de Montréal - Departamento de Didáctica Facultad de Ciencias de la Educación, p. 349. 2019.

VIÑAL JÚNIOR, J. V.; COUTO, L. R. DE J.; SANTOS FILHO, A. P.; MIRANDA, H. P. **A interculturalidade crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem das pessoas da Educação de Jovens e Adultos**. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 35, 2022. DOI: 10.22456/2595-4377.121438. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index. php/Cadernosdo Aplicacao/article/view/121438. Acesso em: 3 set. 2025.

YOON, B. &. SHARIF R. (2015). **Future directions for critical literacy practice**. Em B. &. In Yoon, Critical Literacy Practice (pp. 189-192). Singapore: Springer. York: Uneso, 2009.

ZANON ALONSO, A. L.; EITERER, C. L. **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2187, 2022. DOI: https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2187. Disponível em https://repositorioufmg. br/bitstream/1843/75879/2/Educa%C3% A7%C3%A3o%20de%20pessoas% 20jovens%2C%20 adultas%20e%20idosas.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

APENDICE 1 - QUADRO 1 GEOGRAFIA: ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO E EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS COM TEXTO NA TAXONOMIA DE BLOOM, REVISADA POR ANDERSON ET AL. (2001)

Dimensões do conhecimento (tipos)	**1. Recordar (Habilidades direcionadas: reconhecer, reproduzir)**	**2. Entender (Habilidades direcionadas: comparar, explicar)**	**3. Aplicar (Habilidades direcionadas: executar, implementar)**	**4. Analisar (Habilidades direcionadas: diferenciar, organizar, atribuir e concluir)**	**5. Sintetizar (Habilidades direcionadas: verificar e criticar)**	**6. Criar (Habilidades direcionadas: generalizar, planificar e produzir)**
Factual Os elementos básicos que os alunos devem saber para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas.	Atividade 3 – (CORNELSEN, 2020, p. 21) Nesta imagem é possível perceber a evolução dos aparelhos de telefonia. Na sua casa você tem aparelhos antigos? Faça uma lista dos aparelhos antigos que você possui e compartilhe. Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Considerando Associe as colunas identificando as atividades econômicas ao seu respectivo setor da economia. a. Primário b. Secundário c. Terciário ( ) Mineração ( ) Posto de gasolina ( ) Fábrica de automóveis ( ) Indústria de alimentos ( ) Pecuária ( ) Serviços médicos					

	Atividade 13 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Identifique os tipos de indústrias que produzem os seguintes produtos: a. Automóveis: b. Minério de ferro: c. Aço: d. Roupas: e. Robôs: Atividade 15 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Indique a alternativa abaixo que não representa um dos '5 erres' da sustentabilidade: a. Recuperar b. Reciclar c. Repensar d. Reutilizar e. Reduzir. Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) Identifique a fonte de energia abaixo que não pode ser considerada renovável: a. Eólica b. Solar c. Petróleo d. Biomassa e. Etanol					

Conceitual As inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permite trabalhar em conjunto.		Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Considerando esses autores, como você descreveria os aspectos local, regional e global em que você está inserido? Vale a pena discutir esta questão com seus colegas. Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Para aprender mais sobre como o pH do solo pode variar, acesse o site Nutrição das Safras: http://www.nutricaodesafras.com.br/ph-do-solo/overview. Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) Está interessado em se aprofundar no tema de solos e seus problemas? Acesse o vídeo sobre o assunto no canal do ProEnem no Youtube, em: https://www.youtube.com/watch?v=uqA8GlvrXzE. Atividade 7 – (CORNELSEN, 2020, p. 28) Você já ouviu falar em aquíferos? É uma formação geológica subterrânea que tem a função de armazenar água que chega até os “bolsões” através do solo e das rochas, por um processo conhecido como infiltração. Assista à reportagem do Globo Repórter que narra a importância do Aquífero Guarani, localizado na América do Sul,		Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos?	

		disponível no site da Globoplay em: goo.gl/EFC6q. Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 35) O desenvolvimento sustentável, tão discutido e debatido, é uma das principais metas para a sociedade moderna. Mas você sabe o que é o desenvolvimento sustentável? A definição mais aceita: 'é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro'. Gostaria de ter uma visão de um futuro sem a preocupação com o meio ambiente? Assista à animação da Disney, em parceria com a Pixar, WALL-E de 2008. Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 38) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos?				

		Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Quais fatores permitiram ao homem aumentar a exploração dos recursos naturais, agravando os impactos ao meio ambiente?" Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Cite e explique ao menos dois impactos ambientais causados pelas atividades ligadas à agropecuária. Atividade 14 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O que é obsolescência programada? Por que esta é uma prática comum na indústria? Atividade 16 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) Cite e caracterize cada tipo de rocha que estudamos neste capítulo. Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O que é o desenvolvimento sustentável?				
Processual			Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p.			

Como fazer algo, pesquisar métodos e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.			23) Você sabe como o seu estilo de vida impacta o meio ambiente? Você pode descobrir isso utilizando uma calculadora online, disponível em www.suapegadaecologica.com.br. A partir daí você pode adequar seus hábitos de consumo para reduzir a sua pegada ecológica. Para ilustrar um pouco mais sobre as questões relacionadas ao consumo, assista ao documentário 'A História das Coisas', de 2007, disponível no Youtube.			
Metacognitivo Conhecimento da cognição em geral, bem como consciência e conhecimento da própria cognição.						Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país.

						Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 17) Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua!

APENDICE 2 - QUADRO 1 HISTÓRIA: ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO E EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS COM TEXTO NA TAXONOMIA DE BLOOM, REVISADA POR ANDERSON ET AL. (2001)

Dimensões do conhecimento (tipos)	**1. Recordar (Habilidades direcionadas: reconhecer, reproduzir)**	**2. Entender (Habilidades direcionadas: comparar, explicar)**	**3. Aplicar (Habilidades direcionadas: executar, implementar)**	**4. Analisar (Habilidades direcionadas: diferenciar, organizar, atribuir e concluir)**	**5. Sintetizar (Habilidades direcionadas: verificar e criticar)**	**6. Criar (Habilidades direcionadas: generalizar, planificar e produzir)**
Factual Os elementos básicos que os alunos devem saber para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas.	Atividade 7 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) O que é historiografia? a. É estudar História. b. É pensar sobre o passado. c. É guardar fontes do passado. d. É a escrita da história. Atividade 13 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) O que é tempo cronológico? a. É o tempo das sociedades marcado pelo trabalho. b. É o tempo da natureza marcado pelo nascer do sol. c. É o tempo do trabalho marcado pelo relógio. d. É o tempo		Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 13) Exemplifique aspectos de cultura que são próprios da sua região.		Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido?	

	marcado pelos calendários que organiza o trabalho humano.” Atividade 14 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) O que é tempo histórico? a. É o tempo marcado pelo relógio. b. É o tempo das mudanças e das permanências de um determinado contexto histórico. c. É o tempo definido pela História. d. É o tempo que levou para formar a cultura de cada povo.” Atividade 16 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) Para os historiadores a Idade Antiga se iniciou com: a. a invenção da roda; b. a descoberta do fogo; c. o aparecimento da escrita;					

	d. a chegada do homem na lua. Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) O que significa magistrado nos dias de hoje? Atividade 23 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) O termo draconiano quando se aplica a leis é devido: a. Ao legislador grego Dracon, autor de leis muito severas. b. Ao código de leis criado na antiguidade grega. c. Ao código de leis criado pelos romanos. d. Às leis que estão em vigor na Grécia atual. Atividade 39 – (CORNELSEN, 2020, p. 45) O termo burgo se aplica a: a. Cidades fortificadas. b. Locais de comércio, que					

	fizeram renascer as cidades. c. Feiras medievais. d. Locais dos torneios e disputas medievais.					
Conceitual As inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permite trabalhar em conjunto.		Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não têm trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio-ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o guífves, o escrúba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar-se perguntando, mas então por que trabalhavam?	Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 13) Exemplifique aspectos de cultura que são próprios da sua região. Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Que fontes históricas um historiador poderá utilizar para escrever a história da sua cidade? Atividade 20 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) No Youtube você encontra um filme de 1962: *Os 300 de Esparta* (goo.gV/3ayZ8M), um épico baseado em fatos históricos do ano 480 a.C. que trata das cidades de Esparta e Atenas.	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 8) Mas, afinal, quem conta a História? Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) O que é trabalho? Você conhece alguém que não trabalha? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez deixou de trabalhar? Por que trabalhamos? Atividade 31 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O feudo era uma grande extensão de terra doada pelo rei a um senhor e este doava a outros e criavam uma organização. Marque a alternativa que não é	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 11) O que é o poder? Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém tem poder sobre você? Afinal o que é o poder? Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do historiador para a sociedade atual? a. Os historiadores ajudam as pessoas a guardarem as fontes do passado. b. Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas. c. Os historiadores contam a verdade do	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 17) Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua! Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença.

		Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do micropoder na visão do filósofo Michel Foucault? a. Ele garante o poder político. b. Ele nos torna responsáveis pela maneira que exercemos o poder sobre nossos pares. c. O micropoder só existe na esfera de governos. d. O micropoder é uma forma de controle dos poderes maiores. Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual o significado do conceito de trabalho? a. É a atividade que garante às pessoas ganharem dinheiro para sobreviver. b. É a atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do homem. c. É a atividade de construção realizada por todos os seres vivos. d. É a atividade feita	Atividade 27 – (CORNELSEN, 2020, p. 32) como é isso no seu lugar? Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas?	correta em relação ao feudo. a. Havia uma relação de fidelidade e de proteção militar. b. Os servos recebiam a terra, mas não eram donos e precisavam prestar serviços e pagar impostos para a igreja e para os senhores. c. Às vezes, o feudo envolvia relações de poder e cargos. d. Todos eram iguais no feudo e estavam sob a proteção do rei. Atividade 33 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar que tinham por objetivo reconquistar as terras dominadas por muçulmanos. Existiam também outros objetivos para os que partiam nas Cruzadas. Marque o que for incorreto. a. Era também uma aventura e uma possibilidade de conquistar terras e poder. b. Era uma forma de conseguir a salvação ou fugir da crise	que aconteceu. d. Os historiadores criam novas versões do que ocorreu no passado. Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 142) O que é o tempo? Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade? Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos? Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 34) Isso sempre foi assim?	

		nas fábricas e no comércio. Atividade 15 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) As fontes históricas são os vestígios do passado. O historiador, para construir um contexto histórico, precisa: a. questionar as fontes e interpretá-las; b. copiar exatamente o que a fonte revela; c. reproduzir tudo o que está na fonte histórica; d. apenas selecionar fontes adequadas a sua pesquisa. Atividade 22 – (CORNELSEN, 2020, p. 29) As civilizações grega e romana são importantes para a Europa e para a nossa sociedade. Por quê? a. Foram os primeiros povos que surgiram. b. Formam a base da cultura ocidental. c. Inventaram a roda. d. Inventaram a escrita. Atividade 24 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Atenas e Esparta foram cidades-estado gregas		agrícola. c. Era uma forma de levar a fé cristã a outros povos. d. Era a possibilidade de fugir da bruxaria existente na Europa. Atividade 36 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O Brasil é um país capitalista. Atualmente quase todos os países do mundo são capitalistas. Em que momento histórico surgiu o pensamento capitalista? Já existia mercado consumidor? E as fábricas existiam? Vamos entender como se formou este sistema econômico. Atividade 38 – (CORNELSEN, 2020, p. 45) As sociedades europeias viveram no sistema feudal até o século XV. Várias mudanças fizeram com que as nações, aos poucos, se tornassem capitalistas, que é o sistema dominante até os dias de hoje. Assinale o	E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na sociedade? No Brasil existem nobres? Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido? Atividade 34 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos? Atividade 37 – (CORNELSEN, 2020, p. 44) Isso sempre foi assim? Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades.	

		completamente diferentes na organização e na cultura. É correto afirmar que: a. As duas cidades criaram a democracia com a participação de todos. b. Atenas se desenvolveu nas artes, cultura e política, e principalmente na organização militar. c. As duas cidades fizeram guerras. d. Atenas criou a Democracia e Esparta teve governos tirânicos. Atividade 25 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Qual a principal contribuição dos romanos para o mundo ocidental? a. Criaram a política. b. Criaram a filosofia. c. Arquividaram os conceitos políticos e organizaram as leis, criando o Direito. d. Criaram a religião cristã. Atividade 26 – (CORNELSEN, 2020, p. 30)		item que contém mudanças: a) Surgimento da burguesia, dos bancos, da cidade e a peste negra que mudou as relações de trabalho. b. Surgimento das cidades, da burguesia e da AIDS. c. O fortalecimento do poder dos reis. d. O enfraquecimento do poder dos reis. Atividade 42 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) Que mudanças aconteceram nas relações de trabalho na passagem da sociedade medieval para a sociedade capitalista?	Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação.	

		Qual o papel da escravidão na sociedade romana? Atividade 30 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) A Idade Média é um período da história da Europa em que predominou: a. O poder dos servos que eram essenciais para a produção nos feudos. b. O poder da igreja e da nobreza que controlava tudo. c. O poder dos reis. d. O poder da burguesia que controlava o comércio. Atividade 32 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Para se tornar cavaleiro era importante: a. Ser amigo do rei. b. Vir de famílias tradicionais e ter título de nobreza. c. Saber lutar bem. d. Ser um camponês eficiente. Atividade 35 – (CORNELSEN, 2020, p. 40)				

		Como a igreja católica conseguiu ser um poder tão forte durante tanto tempo na Idade Média? Atividade 40 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) As corporações de ofício surgiram na Idade Média e tinham como função organizar o trabalho dos artesãos nas cidades. Assinale a alternativa correta: a. Todos os trabalhadores participavam das corporações. b. As corporações garantiam os direitos dos trabalhadores. c. Para exercer qualquer profissão era necessário fazer parte das corporações de ofício. d. As corporações eram criadas pelos reis. Atividade 41 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra fez mudar as relações de trabalho. Por quê? a. As pessoas se tornaram mais religiosas. b. Os trabalhadores passaram a ter medo de castigos como a Peste				

		Negra. c. As corporações de ofício se destruíram devido à peste negra. d. Morreram milhares de pessoas e os que sobreviveram começaram a exigir maior valorização.				
Processual Como fazer algo, pesquisar métodos e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.			Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Atividade 20 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) No Youtube você encontra um filme de 1962: *Os 300 de Esparta* (goo.gV/3ayZ8M), um épico baseado em fatos históricos do ano 480 a.C. que trata das cidades de Esparta e Atenas.			Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença.
Metacognitivo Conhecimento da cognição em geral, bem como consciência e conhecimento da própria cognição.		Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não têm trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio-ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as	Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 13) Exemplifique aspectos de cultura que são próprios da sua região. Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Que fontes históricas um historiador poderá utilizar para	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) O que é trabalho? Você conhece alguém que não trabalha? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez deixou de trabalhar? Por que trabalhamos?	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 11) O que é o poder? Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém tem poder sobre você? Afinal o que é o poder? Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 12)	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 7) Alguns historiadores, como Marc Bloch, definem a História como sendo a ciência dos homens no transcurso do tempo; outros, como Lucien Fevre, observam a história como um processo de mudanças. E para você, o que é a História? Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença

		profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o guífves, o escrúba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar-se perguntando, mas então por que trabalhavam?	escrever a história da sua cidade? Atividade 27 – (CORNELSEN, 2020, p. 32) como é isso no seu lugar? Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas?		O que é o tempo? Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade? Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos? Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 34) Isso sempre foi assim? E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na sociedade? No Brasil existem nobres?	

					Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido? Atividade 34 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos? Atividade 37 – (CORNELSEN, 2020, p. 44) Isso sempre foi assim? Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação.	

APENDICE 3 - QUADRO 2 DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA: CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA E EXEMPLO DE INDICADORES E CITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Considerando esses autores, como você descreveria os aspectos local, regional e global em que você está inserido? Vale a pena discutir esta questão com seus colegas. Indicador: 1, 2, 3 e 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade;	
	4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Para aprender mais sobre como o pH do solo pode variar, acesse o site Nutrição das Safras: http://www.nutricaodesafras.com.br/phdo-solo/overview. Indicador : 5, 6, 7, 10 e 12.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) Está interessado em se aprofundar no tema de solos e seus problemas? Acesse o vídeo sobre o assunto no canal do ProEnem no Youtube, em: https://www.youtube.com/watch?v=uqA8GlvrXzE Indicador : 5, 7, 8, 10, 11, e 12.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais.	
situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 7 – (CORNELSEN, 2020, p. 28) Você já ouviu falar em aquíferos? É uma formação geológica subterrânea que tem a função de armazenar água que chega até os "bolsões" através do solo e das rochas, por um processo conhecido como infiltração. Assista à reportagem do Globo Repórter que narra a importância do Aquífero Guarani, localizado na América do Sul, disponível no site da Globoplay em: goo.gl/EFC6q. Indicadores: 5, 7e 8.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 35) O desenvolvimento sustentável, tão discutido e debatido, é uma das principais metas para a sociedade moderna. Mas você sabe o que é o desenvolvimento sustentável? A definição mais aceita: 'é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro'. Gostaria de ter uma visão de um futuro sem a preocupação com o meio ambiente? Assista à
		animação da Disney, em parceria com a Pixar, WALL-E de 2008. Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 38) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio
		ambiente? Quais os interesses envolvidos? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Quais fatores permitiram ao homem aumentar a exploração dos recursos naturais, agravando os impactos ao meio ambiente?” Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Cite e explique ao menos dois impactos ambientais causados pelas atividades ligadas à agropecuária. Indicadores: 5, 7, 8.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 14 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O que é obsolescência programada? Por que esta é uma prática comum na indústria? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 16 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) Cite e caracterize cada tipo de rocha que estudamos neste capítulo. Indicadores: 5, 7.

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural;	
(Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O que é o desenvolvimento sustentável? Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 23) Você sabe como o seu estilo de vida impacta o meio ambiente? Você pode descobrir isso utilizando uma calculadora online, disponível em www.suapegadaecologica.com.br. A partir daí você pode adequar seus
		hábitos de consumo para reduzir a sua pegada ecológica. Para ilustrar um pouco mais sobre as questões relacionadas ao consumo, assista ao documentário 'A História das Coisas', de 2007, disponível no Youtube Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país. Indicadores: 1, 2, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e	
crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos?
		Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país. Indicadores: 1, 2, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 17) Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua! Indicadores: 1, 2, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade;	
	4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não têm trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio-ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o guífves, o escrúba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar-se perguntando, mas então por que trabalhavam? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do micropoder na visão do filósofo Michel Foucault? a. Ele garante o poder político. b. Ele nos torna responsáveis pela maneira que exercemos o poder sobre nossos pares. c. O micropoder só existe na esfera de governos. d. O micropoder é uma forma de controle dos poderes maiores. Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual o significado do conceito de trabalho? a. É a atividade que garante às pessoas ganharem dinheiro para sobreviver. b. É a atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do homem. c. É a atividade de construção realizada por todos os seres vivos. d. É a atividade feita nas fábricas e no comércio. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural;	
(Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 15 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) As fontes históricas são os vestígios do passado. O historiador, para construir um contexto histórico, precisa: a. questionar as fontes e interpretá-las; b. copiar exatamente o que a fonte revela; c. reproduzir tudo o que está na fonte histórica; d. apenas selecionar fontes adequadas a sua pesquisa. Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 22 – (CORNELSEN, 2020, p. 29) As civilizações grega e romana são importantes para a Europa e para a nossa sociedade. Por quê? a. Foram os primeiros povos que surgiram. b. Formam a base da cultura ocidental. c. Inventaram a roda. d. Inventaram a escrita. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 24 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Atenas e Esparta foram cidades-estado gregas completamente diferentes na organização e na cultura. É correto afirmar que:
		a. As duas cidades criaram a democracia com a participação de todos. b. Atenas se desenvolveu nas artes, cultura e política, e principalmente na organização militar. c. As duas cidades fizeram guerras. d. Atenas criou a Democracia e Esparta teve governos tirânicos. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 25 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Qual a principal contribuição dos romanos para o mundo ocidental? a. Criaram a política. b. Criaram a filosofia. c. Arquividaram os conceitos políticos e
		organizaram as leis, criando o Direito. d. Criaram a religião cristã. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 26 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Qual o papel da escravidão na sociedade romana? Indicadores: 10, 12, 13**.**

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 30 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) A Idade Média é um período da história da Europa em que predominou: a. O poder dos servos que eram essenciais para a produção nos feudos. b. O poder da igreja e da nobreza que controlava tudo. c. O poder dos reis. d. O poder da burguesia que controlava o comércio. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade;	
	4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 32 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Para se tornar cavaleiro era importante: a. Ser amigo do rei. b. Vir de famílias tradicionais e ter título de nobreza. c. Saber lutar bem. d. Ser um camponês eficiente. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 35 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Como a igreja católica conseguiu ser um poder tão forte durante tanto tempo na Idade Média? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 40 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) As corporações de ofício surgiram na Idade Média e tinham como função organizar o trabalho dos artesãos nas cidades. Assinale a alternativa correta: a. Todos os trabalhadores participavam das corporações. b. As corporações garantiam os direitos dos trabalhadores. c. Para exercer qualquer profissão era necessário fazer parte das corporações de ofício. d. As corporações eram criadas pelos reis. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 41 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra fez mudar as relações de trabalho. Por quê? a. As pessoas se tornaram mais religiosas. b. Os trabalhadores passaram a ter medo de castigos como a Peste Negra. c. As corporações de ofício se destruíram devido à peste negra. d. Morreram milhares de pessoas e os que sobreviveram
		começaram a exigir maior valorização. Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não têm trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio-ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o

		guífves, o escrúba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar-se perguntando, mas então por que trabalhavam? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 27 – (CORNELSEN, 2020, p. 32) como é isso no seu lugar? Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas? Indicadores: 1, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Que fontes históricas um historiador poderá utilizar para escrever a história da sua cidade? Indicadores: 5, 7, 8.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Indicadores: 1, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais);	
	7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 13) Exemplifique aspectos de cultura que são próprios da sua região. Indicadores: 1, 2, 3, 4.

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 20 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) No Youtube você encontra um filme de 1962: Os 300 de Esparta (goo.gV/3ayZ8M), um épico baseado em fatos históricos do ano 480 a.C. que trata das cidades de Esparta e Atenas. Indicadores: 5, 7.

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Indicadores: 1, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais);	
	7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 27 – (CORNELSEN, 2020, p. 32) como é isso no seu lugar? Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas? Indicadores: 1, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 8) Mas, afinal, quem conta a História? Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) O que é trabalho? Você conhece alguém que não trabalha? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez deixou de trabalhar? Por que trabalhamos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 31 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O feudo era uma grande extensão de terra doada pelo rei a um senhor e este doava a outros e criavam uma organização. Marque a alternativa que **não é correta** em relação ao feudo. a. Havia uma relação de fidelidade e de proteção militar. b. Os servos recebiam a terra, mas não eram donos e precisavam prestar serviços e pagar impostos para a igreja e
		para os senhores. c. Às vezes, o feudo envolvia relações de poder e cargos. d. Todos eram iguais no feudo e estavam sob a proteção do rei. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 33 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar que tinham por objetivo reconquistar as terras dominadas por muçulmanos. Existiam também outros objetivos para os que partiam nas Cruzadas. Marque o que for incorreto. a. Era também uma aventura e uma possibilidade de conquistar terras e poder.
		b. Era uma forma de conseguir a salvação ou fugir da crise agrícola. c. Era uma forma de levar a fé cristã a outros povos. d. Era a possibilidade de fugir da bruxaria existente na Europa. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 36 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O Brasil é um país capitalista. Atualmente quase todos os países do mundo são capitalistas.
		Em que momento histórico surgiu o pensamento capitalista? Já existia mercado consumidor? E as fábricas existiam? Vamos entender como se formou este sistema econômico Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 38 – (CORNELSEN, 2020, p. 45) As sociedades europeias viveram no sistema feudal até o século XV. Várias mudanças fizeram com que as nações, aos poucos, se tornassem capitalistas, que é o sistema dominante até os dias de hoje. Assinale o item que contém mudanças: a) Surgimento da burguesia, dos bancos, da cidade e a peste negra que mudou as relações de trabalho. b. Surgimento das cidades, da burguesia e
		da AIDS. c. O fortalecimento do poder dos reis. d. O enfraquecimento do poder dos reis. Indicadores: 5, 7.

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 42 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) Que mudanças aconteceram nas relações de trabalho na passagem da sociedade medieval para a sociedade capitalista? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) O que é trabalho? Você conhece alguém que não trabalha? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez deixou de trabalhar? Por que trabalhamos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 37 – (CORNELSEN, 2020, p. 44) Isso sempre foi assim? Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações;	
	8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 34 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido? Indicadores: 1, 3, 4.

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 34) Isso sempre foi assim? E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na sociedade? No Brasil existem nobres? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo.	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades);	
Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) O que é o tempo? Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade? Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 11) O que é o poder? Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém

		tem poder sobre você? Afinal o que é o poder? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 37 – (CORNELSEN, 2020, p. 44) Isso sempre foi assim? Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação. Indicadores: 5, 7.

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 34 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido?
		Indicadores: 1, 3, 4.
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 34) Isso sempre foi assim? E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na
		sociedade? No Brasil existem nobres? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público;	

	9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 142) O que é o tempo? Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade? Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do historiador para a sociedade atual? a. Os historiadores ajudam as pessoas a guardarem as fontes do passado. b. Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas. c. Os historiadores contam a verdade do que aconteceu. d. Os historiadores criam novas versões do que ocorreu no passado. Indicadores: 5, 7.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	

Empoderamento cognitivo.	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades);	
Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 11) O que é o poder? Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém tem poder sobre você? Afinal o que é o poder? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido? Indicadores: 1, 3, 4.

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como	
e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 17) Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua! Indicadores: 1, 3, 4.

Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença. Indicadores: 5, 7, 8.

Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	**Indicadores**	**Citação do exercício com texto**
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo.	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades);	Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p.
Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença. Indicadores: 5, 7, 8.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto
Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 7) Alguns historiadores, como Marc Bloch, definem a História como sendo a ciência dos homens no transcurso do
		tempo; outros, como Lucien Fevre, observam a história como um processo de mudanças. E para você, o que é a História? Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 2 - Categorias de codificação e exemplos de indicadores e citações de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Categorias de codificação (alfabetização emancipadora)	Indicadores	Citação do exercício com texto

Identidade. Conceito fundamental para a prática de uma educação emancipadora (Yoon; Sharif, 2015). Assim os conteúdos dos materiais didáticos devem ser diferenciados e considerar tanto a diversidade cultural quanto a unidade cultural (Romão; Gadotti, 2012), o que Freire (1970) chamou de "unidade na diversidade", ou seja, convivência e tolerância no mesmo espaço de diferentes culturas.	1. Elementos da cultura do aluno que são considerados no material didático (por exemplo, sua língua materna, realidade local e uso de palavras/expressões regionais e cultura popular); 2. Compromisso crítico e cultural; 3. Participação da comunidade; 4. Respeito pelos diferentes tipos de conhecimento (por exemplo, tanto da cultura popular quanto da cultura escolar).	
Empoderamento cognitivo. Uma dimensão de empoderamento inspirado em uma aprendizagem baseada no conhecimento, em saberes necessários para a emancipação do indivíduo e à capacidade de obter informações (Kahne; Westheimer, 2004; Stronguist, 2009, 2012).	5. formação do espírito crítico e da educação do cidadão (por exemplo, estar bem-informado sobre esse direitos e responsabilidades); 6. Estimular a consciência crítica do cidadão para o exercício de seus direitos (individuais e sociais); 7. Desenvolvimento da capacidade de obter informações; 8. Resolução de problemas por meio do diálogo público; 9. Incentivo à organização social (política e econômica) do cidadão (por exemplo, em cooperativa e sindicato).	Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença. Indicadores: 5, 7, 8.
Pensamento Crítico. Método de problematização em que os professores e os alunos aprendem juntos por meio do diálogo. Assim, o ensino é baseado no questionamento e orientado para o problema (Bartlett, 2005; Freire, 1982a, 1970). A problematização inclui uma leitura do mundo do momento, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate, a fim de identificar situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida do alfabetizandos (Freire, 1982a,1970).	10. Estímulo ao diálogo problematizador 11. Contraste com uma educação bancária (o sujeito é concebido como um ativo na ação educativa não como um objeto). por exemplo o aluno explora, pergunta constrói, descobre, avalia e delibera 12. Estimulação do raciocínio crítico e orientada para a solução de problemas locais/regionais. 13. Estimulação da consciência de classe social.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

APENDICE 4 - QUADRO 3 DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA: CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA E EXEMPLO DE INDICADORES E CITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país. Indicadores: 1, 3.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos.	
	ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) Considerando esses autores, como você descreveria os aspectos local, regional e global em que você está inserido? Vale a pena discutir esta questão com seus colegas. Indicadores: 10.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 23) Você sabe como o seu estilo de vida impacta o meio ambiente? Você pode descobrir isso utilizando uma calculadora online, disponível em www.suapegadaecologica.com.br. A partir daí você pode adequar seus hábitos de consumo para reduzir a sua pegada ecológica. Para ilustrar um pouco mais sobre as questões relacionadas ao consumo, assista ao documentário ‘A História das Coisas’, de 2007, disponível no Youtube. Indicadores: 4, 5.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora.	

	devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Para aprender mais sobre como o pH do solo pode variar, acesse o site Nutrição das Safras: http://www.nutricaodesafras.com.br/phdo-solo/overview. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	Definição	Indicadores	Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter,	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis.	
	devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) Está interessado em se aprofundar no tema de solos e seus problemas? Acesse o vídeo sobre o assunto no canal do ProEnem no Youtube, em: https://www.youtube.com/watch?v=uqA8GlvrXzE. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	Definição	Indicadores	Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 7 – (CORNELSEN, 2020, p. 28) Você já ouviu falar em aquíferos? É uma formação geológica subterrânea que tem a função de armazenar água que chega até os "bolsões" através do solo e das rochas,
			por um processo conhecido como infiltração. Assista à reportagem do Globo Repórter que narra a importância do Aquífero Guarani, localizado na América do Sul, disponível no site da Globoplay em: goo.gl/EFC6q. Indicadores: 10, 11.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 35) O desenvolvimento sustentável, tão discutido e debatido, é uma das principais metas para a sociedade moderna. Mas você sabe o que é o desenvolvimento sustentável? A definição mais aceita: 'é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras
			gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro'. Gostaria de ter uma visão de um futuro sem a preocupação com o meio ambiente? Assista à animação da Disney, em parceria com a Pixar, WALLE de 2008. Indicadores: 10, 11.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 38) Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos? Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) Quais fatores permitiram ao homem aumentar a exploração dos recursos naturais, agravando os impactos ao meio ambiente?" Indicadores: 10.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Cite e explique ao menos dois impactos ambientais causados pelas atividades ligadas à agropecuária. Indicadores: 7.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 14 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O que é obsolescência programada? Por que esta é uma prática comum na indústria? Indicadores: 10, 11.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 16 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) Cite e caracterize cada tipo de rocha que estudamos neste capítulo. Indicadores: 8.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de Geografia do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 18 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O que é o desenvolvimento sustentável? Indicadores: 4.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 1 – (CORNELSEN, 2020, p. 7) Alguns historiadores, como Marc Bloch, definem a História como sendo a ciência dos homens no transcurso do tempo; outros, como Lucien Fevre, observam a história como um processo de mudanças. E para você, o que é a História? Indicadores: 10, 11.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 2 – (CORNELSEN, 2020, p. 9) O que é trabalho? Você conhece alguém que não trabalha? O que você aprendeu
	quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.		com ele? Você alguma vez deixou de trabalhar? Por que trabalhamos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 4 – (CORNELSEN, 2020, p. 10) Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não têm trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio-ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o guífves, o escrúba, entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em
			lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar-se perguntando, mas então por que trabalhavam? Indicadores: 10, 11, 12, 13

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 5 – (CORNELSEN, 2020, p. 11) O que é o poder? Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém tem poder sobre você? Afinal o que é o poder? Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos.	
	ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 6 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do historiador para a sociedade atual? a. Os historiadores ajudam as pessoas a guardarem as fontes do passado. b. Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas. c. Os historiadores contam a verdade do que aconteceu. d. Os historiadores criam novas versões do que ocorreu no passado. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora.	

	liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 8 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual a importância do micropoder na visão do filósofo Michel Foucault? a. Ele garante o poder político. b. Ele nos torna responsáveis pela maneira que exercemos o poder sobre nossos pares. c. O micropoder só existe na esfera de governos. d. O micropoder é uma forma de controle dos poderes maiores. Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 9 – (CORNELSEN, 2020, p. 12) Qual o significado do conceito de trabalho? a. É a atividade que garante às pessoas ganharem dinheiro para sobreviver. b. É a atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do
			homem. c. É a atividade de construção realizada por todos os seres vivos. d. É a atividade feita nas fábricas e no comércio. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 10 – (CORNELSEN, 2020, p. 13) Exemplifique aspectos de cultura que são próprios da sua região. Indicadores: 1, 3.

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 11 – (CORNELSEN, 2020, p. 142) O que é o tempo? Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade? Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 12 – (CORNELSEN, 2020, p. 17) Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a
			importância da História. Conte a sua! Indicadores: 1, 3, 4.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 15 – (CORNELSEN, 2020, p. 18) As fontes históricas são os vestígios do passado. O historiador, para construir um contexto histórico, precisa: a. questionar as fontes e interpretá-las;
			b. copiar exatamente o que a fonte revela; c. reproduzir tudo o que está na fonte histórica; d. apenas selecionar fontes adequadas a sua pesquisa.

			Indicadores: 10, 11, 12.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 17 – (CORNELSEN, 2020, p. 19) Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vai utilizar? Indicadores: 1, 3, 4.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos.	
	ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 19 – (CORNELSEN, 2020, p. 25) Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue.	

		5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente.	Atividade 20 – (CORNELSEN, 2020, p. 26) No Youtube você encontra um filme de 1962: *Os 300 de Esparta* (goo.gV/3ayZ8M),
		8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	um épico baseado em fatos históricos do ano 480 a.C. que trata das cidades de Esparta e Atenas. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 22 – (CORNELSEN, 2020, p. 29) As civilizações grega e romana são importantes para a Europa e para a nossa sociedade. Por quê? a. Foram os primeiros povos que surgiram. b. Formam a base da cultura ocidental. c. Inventaram a roda. d. Inventaram a escrita. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 24 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Atenas e Esparta foram cidades-estado gregas completamente diferentes na organização e na cultura. É correto afirmar que: a. As duas cidades criaram a democracia com a participação de todos. b. Atenas se desenvolveu nas artes, cultura e política, e principalmente na organização militar. c. As duas cidades fizeram guerras. d. Atenas criou a Democracia e Esparta teve governos tirânicos. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 25 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Qual a principal contribuição dos romanos para o mundo ocidental? a. Criaram a política. b. Criaram a filosofia. c. Arquividaram os conceitos políticos e organizaram as leis, criando o Direito. d. Criaram a religião cristã. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 26 – (CORNELSEN, 2020, p. 30) Qual o papel da escravidão na sociedade romana? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 27 – (CORNELSEN, 2020, p. 32) como é isso no seu lugar? Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas? Indicadores: 1, 3, 4.
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis.	
	ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 28 – (CORNELSEN, 2020, p. 34) Isso sempre foi assim? E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na sociedade? No Brasil existem nobres? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	Atividade 29 – (CORNELSEN, 2020, p. 36) Como é isso no seu lugar? As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido? Indicadores: 1, 3, 4.

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 30 – (CORNELSEN, 2020, p. 39) A Idade Média é um período da história da Europa em que predominou: a. O poder dos servos que eram essenciais para a produção nos feudos. b. O poder da igreja e da nobreza que controlava tudo. c. O poder dos reis. d. O poder da burguesia que controlava o comércio. Indicadores: 8, 9.

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 31 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) O feudo era uma grande extensão de terra doada pelo rei a um senhor e este doava a outros e criavam uma organização. Marque a alternativa que não é correta em relação ao feudo. a. Havia uma relação de fidelidade e de proteção militar. b. Os servos recebiam a terra, mas não eram donos e precisavam prestar serviços e pagar impostos para a igreja e para os senhores. c. Às vezes, o feudo envolvia relações de poder e cargos. d. Todos eram iguais no feudo e estavam sob a proteção do rei. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 32 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Para se tornar cavaleiro era importante: a. Ser amigo do rei. b. Vir de famílias tradicionais e ter título de nobreza. c. Saber lutar bem. d. Ser um camponês eficiente. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais.	Atividade 33 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar que tinham por objetivo reconquistar as terras
		9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	dominadas por muçulmanos. Existiam também outros objetivos para os que partiam nas Cruzadas. Marque o que for incorreto. a. Era também uma aventura e uma possibilidade de conquistar terras e poder. b. Era uma forma de conseguir a salvação ou fugir da crise agrícola. c. Era uma forma de levar a fé cristã a outros povos. d. Era a possibilidade de fugir da bruxaria existente na Europa. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**

Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 34 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 35 – (CORNELSEN, 2020, p. 40) Como a igreja católica conseguiu ser um poder tão forte durante tanto tempo na Idade Média? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis.	
	ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 36 – (CORNELSEN, 2020, p. 41) O Brasil é um país capitalista. Atualmente quase todos os países do mundo são capitalistas. Em que momento histórico surgiu o pensamento capitalista? Já existia mercado consumidor? E as fábricas existiam? Vamos entender como se formou este sistema econômico.

			Indicadores: 10, 11, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para "prestar uma mão" (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 37 – (CORNELSEN, 2020, p. 44) Isso sempre foi assim? Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para

			regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 38 – (CORNELSEN, 2020, p. 45) As sociedades europeias viveram no sistema feudal até o século XV. Várias mudanças fizeram com que as nações, aos poucos, se tornassem capitalistas, que é o sistema dominante até os dias de hoje. Assinale o item que contém mudanças: a) Surgimento da burguesia, dos bancos, da cidade e a peste negra que mudou as relações de trabalho. b. Surgimento das cidades, da
			burguesia e da AIDS. c. O fortalecimento do poder dos reis. d. O enfraquecimento do poder dos reis. Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	Atividade 40 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) As corporações de ofício surgiram na Idade Média e tinham como função organizar o trabalho dos artesãos nas cidades. Assinale a alternativa correta: a. Todos os trabalhadores participavam das corporações. b. As corporações garantiam os direitos dos trabalhadores. c. Para exercer qualquer profissão era necessário fazer parte das corporações de ofício. d. As corporações eram criadas pelos reis.
			Indicadores: 8, 9.
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 41 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) A peste negra fez mudar as relações de trabalho. Por quê? a. As pessoas se tornaram mais religiosas. b. Os trabalhadores passaram a ter medo de castigos como a Peste Negra. c. As corporações de ofício se destruíram devido à peste negra. d. Morreram milhares de pessoas e os que sobreviveram começaram a exigir maior valorização. Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	

Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora. 7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	
Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	Atividade 42 – (CORNELSEN, 2020, p. 46) Que mudanças aconteceram nas relações de trabalho na passagem da sociedade medieval para a sociedade capitalista? Indicadores: 10, 12, 13.

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

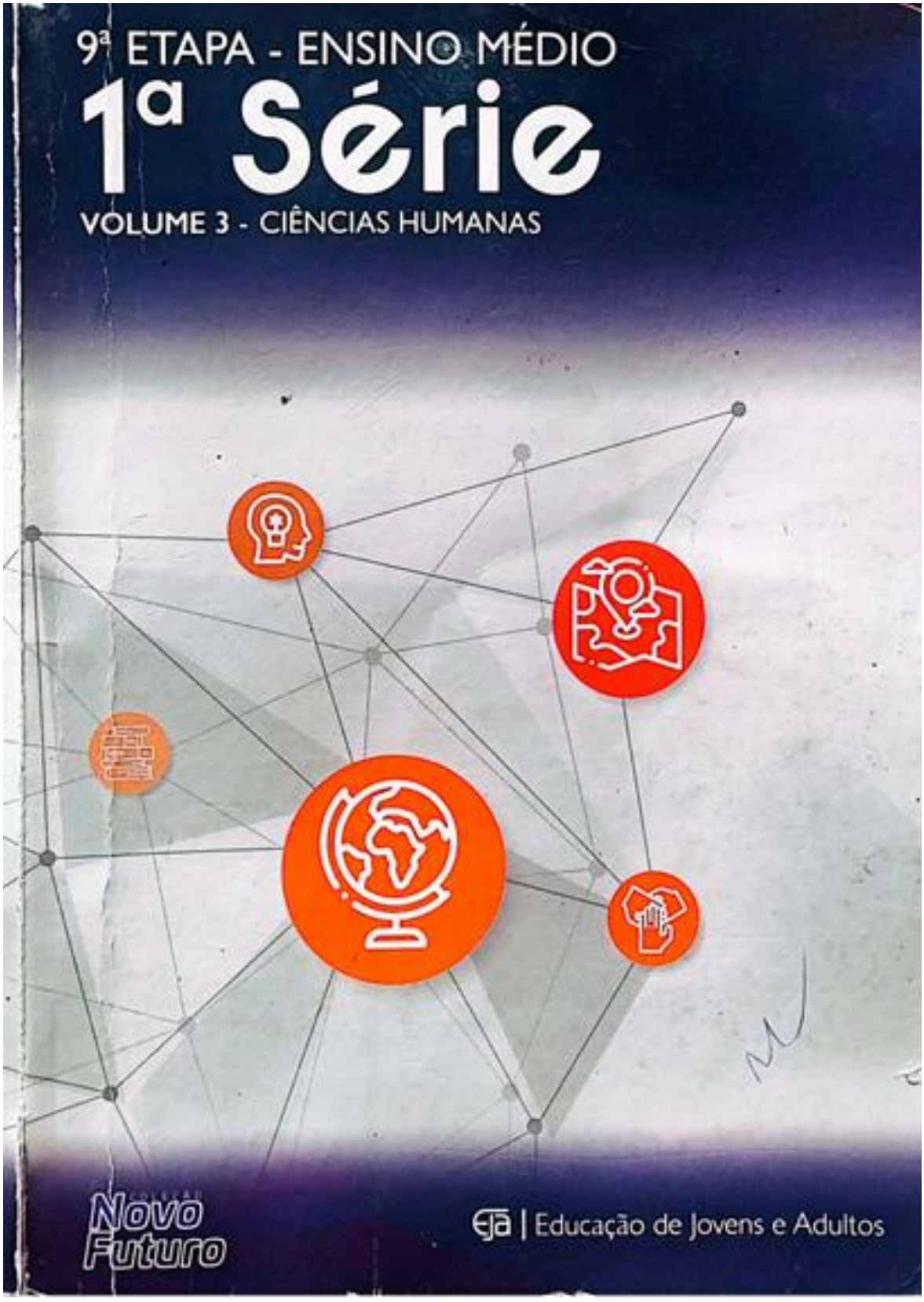
QUADRO 3 - Quadro de codificação de Westheimer e Kahne (2004) e exemplos de citações dos livros didáticos de História do livro Mestria e Consultoria Educacional de Cornelsen (2020).

Tipos de cidadãos	**Definição**	**Indicadores**	**Citações da instrução número 1 para o professor do livro didático**
Cidadão pessoalmente responsável	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem ter bom caráter, devem ser honestos, responsáveis e cumpridores	1. Atua de forma responsável em sua comunidade. 2. Trabalha e paga impostos. 3. Obedece às leis. 4. Recicla, doa sangue. 5. Se oferece como voluntário para “prestar uma mão” (ajudar) em tempos de crise.	
Cidadão participativo	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem	6. É membro ativo de organizações comunitárias e/ou faz esforços de melhora.	Atividade 43 – (CORNELSEN, 2020, p. 46)
	participar ativamente e tomar posições de liderança dentro dos sistemas e estruturas comunitárias.	7. Organiza os esforços da comunidade para cuidar daqueles que estão em necessidade, promove o desenvolvimento econômico, ou limpa o meio ambiente. 8. Sabe como funcionam as agências governamentais. 9. Conhece estratégias para realizar as tarefas coletivas.	A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença. Indicadores: 7, 8, 9.

Cidadão orientado para a justiça	Para resolver os problemas sociais e melhorar a sociedade, os cidadãos devem questionar, debater e mudar sistemas e estruturas estabelecidas quando reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo.	10. Avaliar criticamente as estruturas sociais, políticas e econômicas, pois é capaz de ver além das causas superficiais. 11. Busca e aborda áreas de injustiças. 12. Conhece sobre movimentos sociais democráticos e como a mudança sistemática é feita.	

Fonte: Adaptado de Butler, Suh e Scott (2015) e Scott e Suh (2015).

ANEXO 1 – LIVRO DE CORNELSEN (2020)



Patrícia Arianne Cornelsen (Org.)

9ª ETAPA
1ª SÉRIE
VOLUME III

Ensino Fundamental

Livro Didático

1ª Edição

MAESTRIA

Curitiba, 2020

FICHA TÉCNICA

Autor
Patrícia Arlanne Cornelsen (Org.)

Organização
Maestria Consultoria Educacional

Coordenação
Mary Lane Hutner

Coordenação Pedagógica
Maria Eneida Fantin

Projeto Gráfico
Djonatan Marco Queiroz Piehowiak

Diagramação
Djonatan Marco Queiroz Piehowiak

Revisão
Neusa Maria Andreoli

Fotografia
Shuterstock.com
Freepik.com

C814n

CORNELSEN, Patrícia Arlane (Org.).
9ª Etapa - 1ª Série Vol. III. Curitiba: Maestria Consultoria Educacional, 2020.

Inclui bibliografia.
ISBN nº 978-65-89336-26-6

1. Coleção. 2.Ensino Médio. 3. Livro Didático
I. Título.

CDD 080

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização.
Copyright © Maestria Consultoria Educacional 2020

MAESTRIA
CONSULTORIA EDUCACIONAL

APRESENTAÇÃO

Os primeiros movimentos em favor da educação de adultos no Brasil datam dos anos de 1930 e são, portanto, muito recentes no contexto da história do país. A partir de então, e ao longo de muitas décadas, as políticas voltadas para a educação de adultos focaram apenas na alfabetização, na diminuição das taxas ou na erradicação do analfabetismo, entendido como fator de atraso para o desenvolvimento econômico e social de qualquer país.

Somente após a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 é que se ampliou o debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Nesse novo cenário político, vários avanços foram conquistados na primeira década do século XXI, tanto no aspecto legal quanto no financiamento de programas e políticas voltadas não apenas à alfabetização, mas também na educação profissional para o público da EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e depois o Plano Nacional de Educação registraram que os sistemas de ensino deveriam assegurar oportunidades educacionais apropriadas aos jovens que não puderam efetuar seus estudos em idade regular. Temas como idade mínima, modelos de avaliação, metodologias específicas, material didático e formação de professores para o trabalho pedagógico com a EJA foram incluídos na legislação, nos planos e programas educacionais, a exemplo do PNLD.

Contudo, nos últimos anos houve um enfraquecimento de todo esse movimento, de tal modo que a oferta de EJA é um desafio ainda mais vivo hoje do que antes. De acordo com o IBGE, em 2019 nosso país contava com cerca de 11 milhões de analfabetos (pessoas com mais de 15 anos que não sabem ler, nem escrever). Para essa população, a prerrogativa do acesso ao Ensino Fundamental como um direito público subjetivo, condição para uma vida cidadã, não foi atendida. Tampouco o acesso ao Ensino Médio e a uma profissionalização ocorreu.

A legislação mais recente a respeito da Educação Básica em vigor no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas duas primeiras versões da BNCC estavam presentes discussões sobre especificidades pedagógicas da EJA, porém na versão final e oficial considerou-se que não caberia a esse documento tais debates. Para os autores da BNCC as especificidades da EJA devem ser definidas e registradas na elaboração dos currículos de cada unidade escolar que oferta essa modalidade de ensino, bem como nos materiais didáticos destinados ao seu público. Assim, entende-se que os Objetos de Aprendizagem de cada área/componente curricular, bem como as Competências e Habilidades presentes na BNCC serão incluídos nos currículos específicos para a Educação de Jovens e Adultos e, para atendê-los, haverá uma demanda por material didático com proposta pedagógica coerente com a Educação de Jovens e Adultos.

É isso que nossa **COLEÇÃO NOVO FUTURO** está oferecendo para vocês, professor e estudante da EJA.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MATERIAL DIDÁTICO

Prezado aluno e professor!

O livro didático que você tem em mãos faz parte de uma coleção intitulada **NOVO FUTURO**, formada por um livro para cada disciplina do Ensino Fundamental II (Anos Finais): Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso e Ciências. E para cada disciplina do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Espanhol, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química e Física.

Todos os livros da **COLEÇÃO NOVO FUTURO** respeitam as orientações teóricas e metodológicas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

Os conteúdos dos livros foram elaborados a partir dos eixos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: Trabalho, Cultura e Tempo.

Cada capítulo contém as seguintes seções/partes/boxes:



PARA COMEÇO DE CONVERSA

"Para começo de conversa" – Nessa seção propõe-se uma questão problema para introduzir o tema. O objetivo é inserir o jovem/adulto numa situação contextualizada, com um problema a ser resolvido, de modo que o conhecimento a ser estudado seja apresentado em sua concretude histórica e em sua relevância social. Esse problema pode ser composto por texto, imagem, gráfico, mapa, equação..., acompanhado de uma ou duas indagações que estimularão o desenvolvimento de habilidades intelectuais e/ou procedimentais e/ou afetivas sociais. A partir daí, o conteúdo do capítulo estabelecerá relações com um ou mais eixos da EJA - Trabalho, Cultura e Tempo.



APROXIMAÇÕES INTERDISCIPLINARES

"Aproximações Interdisciplinares" – Nesse boxe há textos, imagens ou outras linguagens que abordam o conteúdo em estudo pela perspectiva de outras ciências, e é acrescido deuma breve explicação sobre essa interdisciplinaridade e uma questão desafio que envolve a relação interdisciplinar. O objetivo é ampliar a compreensão de que os fenômenos em estudo podem ser analisados por diversos ramos da ciência, sem ficarem circunscritos a algum deles de forma definitiva.



COMO É ISSO NO SEU LUGAR?

"Como é isso no seu lugar?" – Nessa seção há questões para reflexão sobre como se manifesta, se identifica, se problematiza o conteúdo em estudo no espaço de vivência do aluno. Estimula-se a reflexão sobre a realidade local, o entorno, bem como a comparação com outros lugares. Nessa seção, os eixos Trabalho e Cultura podem ser bem explorados.



ISSO SEMPRE FOI ASSIM?

"Isso sempre foi assim?" – Essa seção é composta por questões reflexivas e investigativas sobre como esse conhecimento foi tratado e/ou a que(m) serviu em outros tempos históricos. Assim, o eixo Tempo é privilegiado na abordagem do conhecimento em estudo.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO



"Ampliando o Conhecimento" – Nesse boxe sugerem-se livros, filmes, sites, músicas e outros recursos/linguagens como fontes para o estudante buscar saber mais sobre o conteúdo em estudo.

Ao final de cada capítulo, há um quadro denominado **"Síntese"**, com as principais ideias, conceitos, temas abordados. Trata-se de um breve relato, em tópicos, para destacar o que foi estudado.





O **"Fórum"**, boxe presente no final de cada capítulo, contém duas questões para serem discutidas pelos estudantes. Seu objetivo é aprimorar a sistematização do conhecimento aprendido, por meio do debate, do registro feito em próprio punho e da formação de conceitos.

AVALIE SEU APRENDIZADO

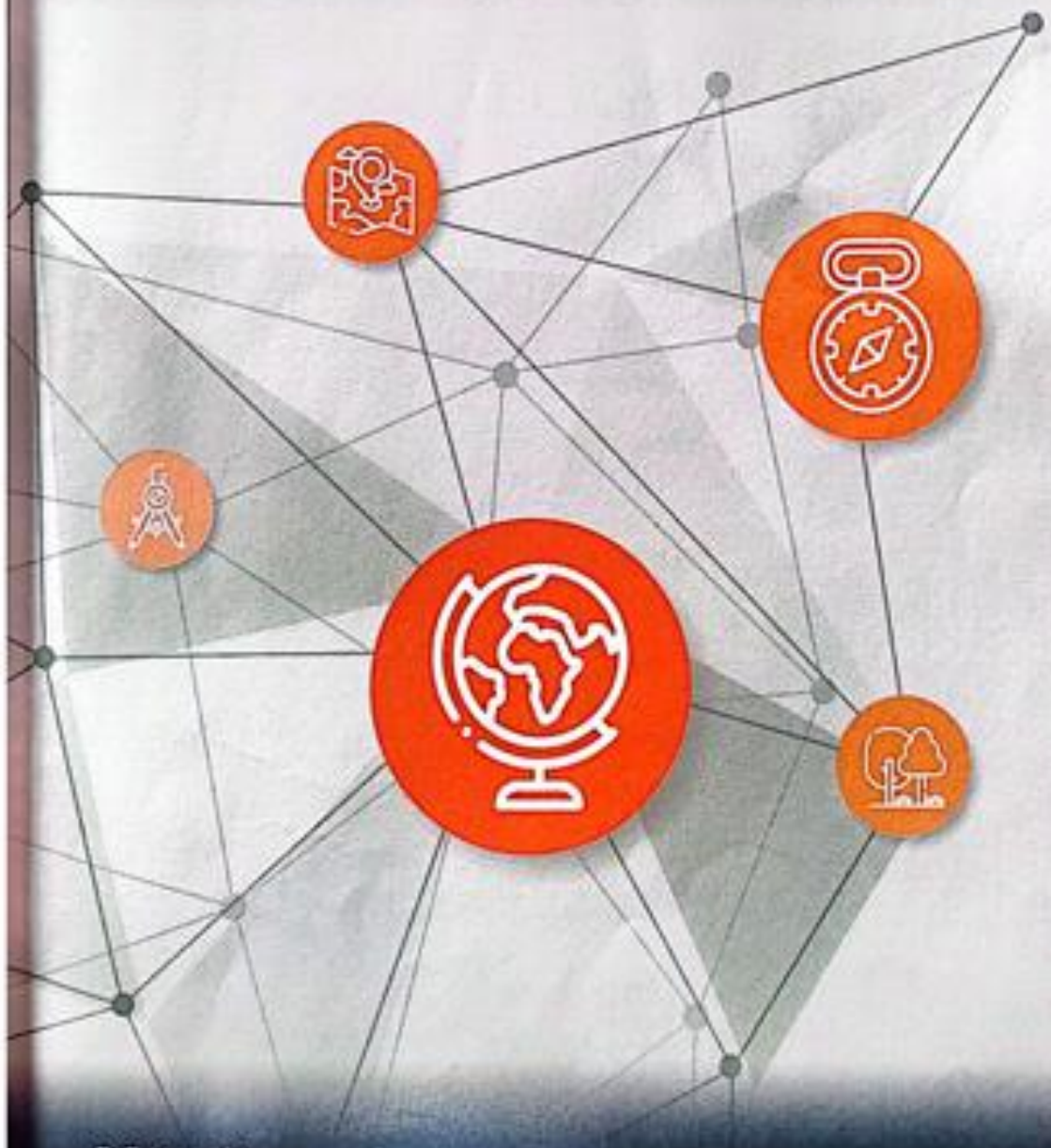


Por fim, há a seção **"Avalie seu aprendizado"**, onde são encontradas quatro questões objetivas e duas dissertativas sobre o conteúdo do capítulo.

Dessa forma, este material didático possibilita o desenvolvimento das competências específicas das áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, apresentadas a seguir. As tabelas indicam as competências e habilidades que são estimuladas/desenvolvidas ao longo dos capítulos deste livro. Portanto, contribui com o trabalho do professor na medida em que aprofunda a compreensão e organização pedagógica do livro.

Geografia

ENSINO MÉDIO



Coleção Novo Futuro

EJA | Educação de Jovens e Adultos

Dirceu Lopes de Oliveira

GEOGRAFIA

Ensino Médio

Livro Didático

2ª Edição

ISBN nº 978-65-89336-15-0

MAESTRIA
CONSULTORIA EDUCACIONAL

Curitiba, 2020

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA

UNIDADES TEMÁTICAS	SUBTEMAS	HABILIDADES
Transformando as paisagens **Atividades econômicas** **Setor primário (extrativismo e agropecuária - impactos ambientais)** **Setor secundário (industrias de bens de produção, de bens intermediários, de bens de senso comum)** **Setor terciário (comércio)** **Exploração de recursos naturais** **Rochas** **Minérios** **Solos** **Água** **Recursos energéticos** **Petróleo (opep)** **Oriente médio** **Brasil (pré-sal)** **Impactos ambientais** **Gás natural** **Energia nuclear**	O uso do espaço geográfico	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

Sumário

O uso do espaço geográfico 7
Transformando as paisagens 8
Atividades econômicas 14
Exploração de recursos naturais 23
Rochas 24
Minérios 25
Solos 26
Água 27
Recursos Energéticos 30
OPEP 33
Oriente Médio 33
Brasil - Pré-Sal 34
Impactos Ambientais 34
Gás Natural 36
Energia Nuclear 36
Fontes de Energia Renováveis 37

O uso do espaço geográfico



PARA COMEÇO DE CONVERSA



O espaço geográfico está sempre em construção e em transformação, pois o homem, ao longo da história, se organiza social e economicamente sobre a superfície da Terra. Através do trabalho, criamos elementos que visam facilitar o cotidiano das pessoas, além de permitir o desenvolvimento econômico necessário para a sociedade moderna.

Essa transformação não ocorre de maneira homogênea por toda a Terra, existem áreas com maior ou menor grau de modificações e interferências causadas pelo ser humano, por isso podemos determinar que não existe mais nenhuma área natural no nosso planeta. Existem sim áreas com menor ou maior grau de alterações. Mas aí surge a dúvida: o homem já conhece tudo que existe na Terra, já andou por todas as regiões do globo?

Bem, sim e não. Existem áreas do nosso planeta, como regiões da floresta Amazônica ou as maiores profundidades dos oceanos que o homem pode não ter chegado fisicamente até elas, mas a sua influência está lá. Seja através da observação, por meio de sensores remotos, ou até mesmo pela chegada da poluição atmosférica ou dos oceanos, a presença do homem pode sim ser percebida em todo o planeta.

Para compreendermos melhor essas ações e como o ser humano se relaciona no meio, estudaremos neste capítulo as interações do homem com a paisagem através de suas atividades econômicas e da exploração de recursos naturais.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Sensoriamento remoto é o uso da tecnologia para obtenção de dados e imagens da superfície terrestre a distância, ou seja, não existe interação do sensor utilizado (aerofotografia e imagens de satélites, por exemplo). Através dos dados e imagens obtidos, é possível realizar estudos e produzir mapas mais precisos, ajudando a compreender a realidade de determinado local e facilitando a tomada de decisões pelos órgãos competentes.

Você sabe a importância de se coletar dados sobre a superfície terrestre?

Para aprofundar seus conhecimentos, acesse o site do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: www.inpe.br. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui uma vasta biblioteca com diversos trabalhos sobre o assunto, basta realizar uma busca no site: www.ibge.gov.br



TRANSFORMANDO AS PAISAGENS

Paisagem, em Geografia, é tudo que podemos ver e perceber em determinado momento. A transformação das paisagens cria o Espaço Geográfico, que consiste nas mudanças que o homem realiza no meio através do seu trabalho, transformando-o de acordo com as necessidades da sociedade e com seus avanços tecnológicos, portanto uma paisagem faz parte do espaço geográfico.

A demanda do ser humano por espaço para moradia, para produção de alimentos e outras atividades econômicas é imensa, mesmo ocorrendo de forma irregular na superfície terrestre. Pode causar diversos conflitos e disputas entre diferentes povos, até mesmo dentro de uma mesma população, ao considerarmos a questão da propriedade e do acesso das pessoas às áreas de produção.

Devido à diversidade de realidades e condições socioeconômicas, precisamos determinar a devida dimensão do espaço geográfico a ser estudado e avaliado. Estas dimensões variam desde o espectro local até o global, passando pelo regional. Consideramos espaço local tudo aquilo que é único, ou seja, próprio de determinado lugar. O espaço global é quando consideramos tudo aquilo que é partilhado, ou seja, que pode ser acessado por diversos agentes, são as interações que ocorrem e causam efeitos e consequências ao redor do mundo. De maneira geral, é o espaço físico e geográfico onde ocorre o processo de globalização. O conceito de região, muito comum no estudo

da Geografia, considera aspectos comuns, como elementos físicos (clima, vegetação e hidrografia), além dos fatores culturais que formam uma população (como sua língua, religiosidade e costumes), os quais afetam uma grande quantidade de pessoas com características distintas do seu entorno e que não se manifestam em outras partes do mundo.



COMO É ISSO NO SEU LUGAR?

Você está familiarizado com os costumes de sua região? Pratos típicos, o seu sotaque, as músicas tradicionais etc.? Faça um levantamento sobre as particularidades do local onde você vive e demonstre aos seus colegas como esses aspectos se diferenciam de outras regiões de nosso país.

Apesar das diferenças locais e regionais, não podemos esquecer que nossa atual sociedade vive conectada e interligada. Isso dificulta determinar precisamente as áreas de atuação de diversas atividades , como até onde vai a influência de uma usina de cana-de-açúcar? Mesmo considerando que ela está instalada no meio rural, próxima às áreas de plantio de cana, o seu produto – o etanol – é direcionado para o consumo nos centros urbanos principalmente. Portanto, mesmo sendo um lugar único, com características próprias, a influência de outros lugares sobre ele, por meio de notícias e tecnologias, por exemplo, coloca-o no espectro globalizado.

Segundo Boudrin (2001), sobre o conceito de local: "Quaisquer que sejam as justificações históricas, naturais ou culturais, todas essas configurações locais são construídas por atores que as constituem em 'contexto de ações'. Mas, uma vez estabelecido este dado sociológico, econômico e político do caráter contingente e construído com configurações locais, uma vez admitido que elas servem de mediação ou de lugar de articulação da ação (...) fica a questão em termos antropológicos sobre a categoria de proximidade" (BOURDIN, 2001, p. 13).

Segundo Vidal de La Blache (1911), caracteriza que o espaço regional "resulta da harmonia entre as condições naturais, as heranças históricas e a criação humana, daí resultando um espaço com características individualizadas e únicas."

Muniz Sodré (2012), sobre o espectro global: "Global mesmo é a medida da velocidade de deslocamentos de capitais e informações, tornados possíveis pelas teletecnologias – globalização é, portanto, outro nome para 'teledistribuição' mundial de um determinado padrão de pessoas, coisas e, principalmente, informações" (SODRÉ, 2012, p. 23).

Considerando esses autores, como você descreveria os aspectos local, regional e global em que você está inserido? Vale a pena discutir esta questão com seus colegas.



Lembre-se que todo espaço geográfico (local, regional, nacional ou global) é construído pelo homem, por meio de relações sociais de trabalho que transformam a natureza. Com o grande crescimento tecnológico, aliado ao desenvolvimento científico, o planeta foi ficando cada vez mais interligado, com difusão instantânea de informações e dados. Por isso, cada vez mais, a influência humana sobre o meio ocorre de modo muito acelerado, causando os mais diversos impactos ambientais.

Assim, nos últimos séculos, o homem passou a explorar os recursos naturais de maneira muito rápida e em quantidades cada vez maiores, aumentando drasticamente o consumo e a qualidade de vida. Tudo isso acelerou o uso dos recursos, de modo que a capacidade de reposição de nosso planeta está diminuindo a cada ano que passa.

O desmatamento de nossas florestas, seja para o aproveitamento da madeira, seja para aumentar as áreas produtivas da agropecuária ou da atividade mineradora, está causando um impacto irreversível sobre o meio natural. Destacam-se a extinção de diversas espécies animais e vegetais, a alteração do clima, a redução da biodiversidade. Por consequência, se vê aumentando a infertilidade do solo e a desertificação, o que reduzirá a produção e, num círculo vicioso, demandará nova derrubada de florestas.

A água, elemento essencial à vida, cada vez mais poluída, nos remete a rever os modelos produtivos, especialmente no meio urbano, onde os esgotos residencial e industrial são despejados sem qualquer tipo de tratamento em nossos rios. No meio rural o impacto não é menor, uma vez que contaminam-se os solos, rios e lençóis freáticos com fertilizantes e pesticidas utilizados na agricultura, além dos restos e dejetos de animais de criação.







O lixo, resultado de um intenso consumo e produção, tem se tornado um grave problema. Estima-se que a produção de lixo no mundo, até o ano de 2025, subirá de 1,3 bilhão de toneladas para 2,2 bilhões de toneladas, demandando alguma atitude em relação à gestão de resíduos e o descarte correto de materiais. Será necessário incentivar a reciclagem, que ainda é pequena devido ao custo.



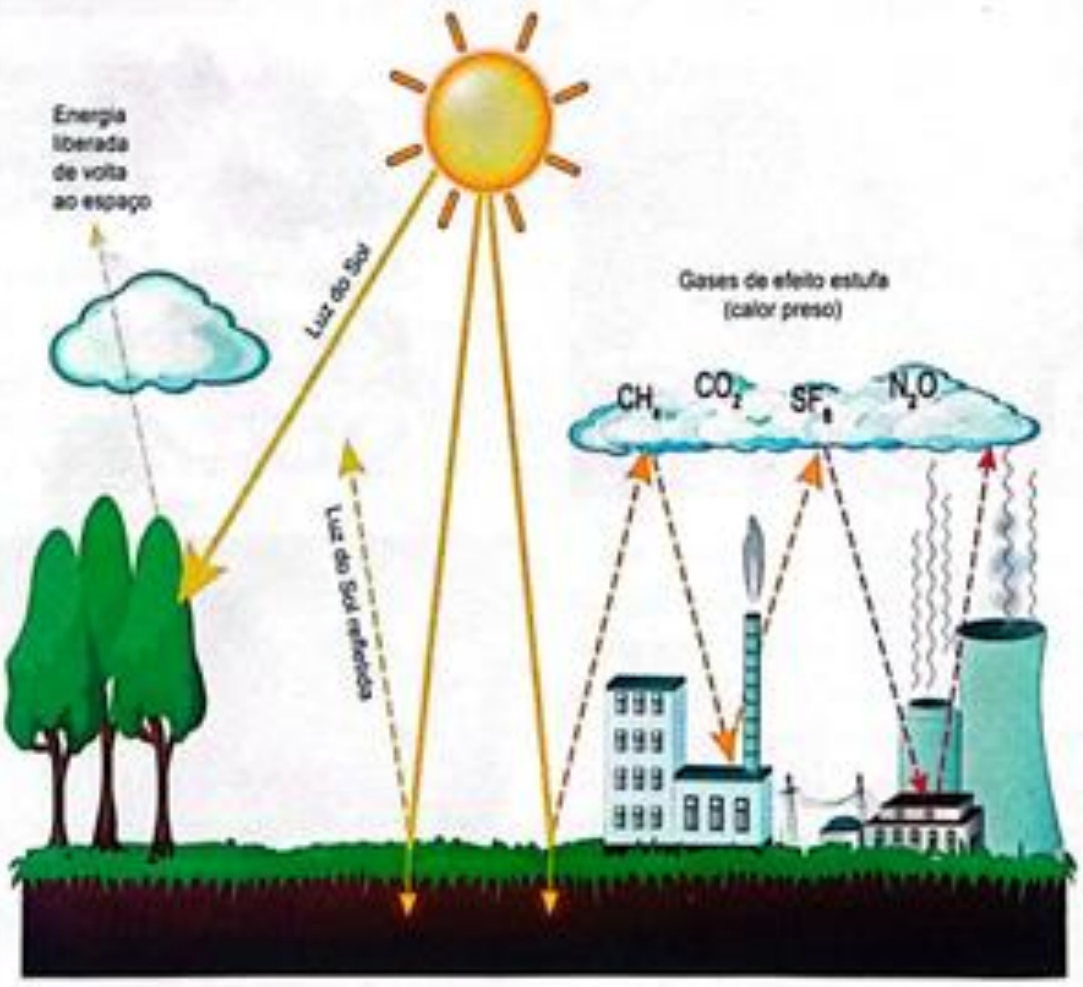


A poluição atmosférica, que atinge principalmente os grandes centros urbanos, pode ter diversas origens. As mais comuns envolvem a atividade industrial e os veículos a combustão, com a queima de combustíveis fósseis. A atmosfera, assim como todos os outros sistemas terrestres, tem certa capacidade de regeneração, o que poderia garantir a melhora na qualidade do ar. Porém o ser humano produz poluição que se acumula e cria diversos problemas para todos os seres vivos na Terra, com consequências maiores, incluindo a chuva ácida, a intensificação do efeito estufa e o aumento do buraco da camada de ozônio.



APROXIMAÇÕES
INTERDISCIPLINARES

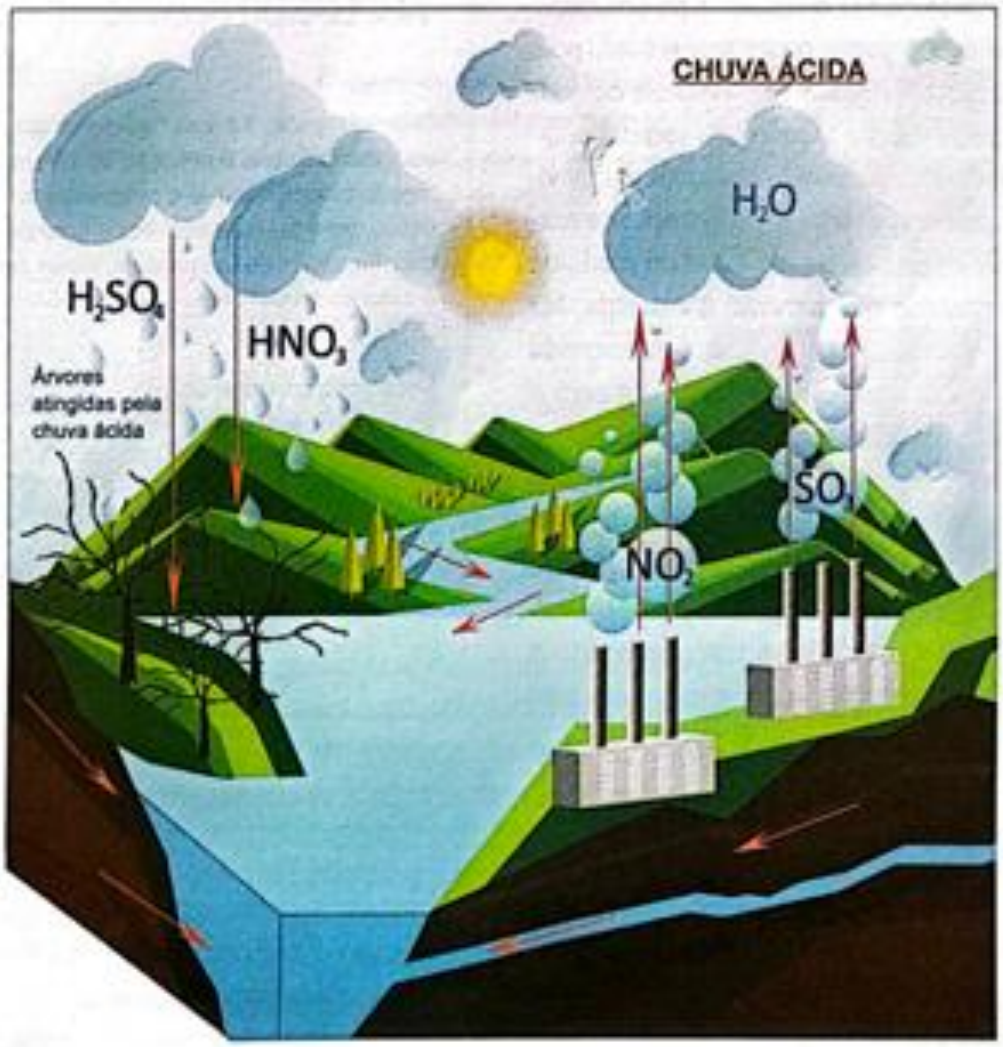
Efeito estufa: é um fenômeno natural em nosso planeta, ele garante o aquecimento adequado de nosso meio. Porém, com o aumento da quantidade de gases gerado pela poluição atmosférica, há um grande desequilíbrio, que faz com que uma maior quantidade de calor seja aprisionada, elevando assim a temperatura e agravando o aquecimento global.





COMO É ISSO NO SEU LUGAR?

A chuva ácida é causada pelo aumento dos gases do efeito estufa na atmosfera terrestre. Em altas concentrações, esses gases reagem com a água presente na atmosfera, transformando-se em um ácido com certo poder de corrosão, como demonstrado no infográfico abaixo:



Pesquise os impactos causados pela chuva ácida pelo mundo e em seu município e compartilhe os seus achados.

ATIVIDADES ECONÔMICAS

Ao longo da história, a humanidade vem praticando diversas atividades produtivas para obter sustento. Por meio do trabalho, novas técnicas e tecnologias foram desenvolvidas, derivando novas atividades e produtos, constituindo-se, assim, as atividades econômicas. Tais atividades podem ser categorizadas em três setores:

» Setor primário: envolve as atividades relacionadas à produção a partir da exploração dos recursos da natureza, o que o torna muito vulnerável, pois depende de aspectos naturais como o clima, o solo, a cobertura vegetal original, entre outros. Em resumo, é a atividade responsável pela extração de matérias-primas ou produção de produtos primários que servirão à indústria. Na realidade, quanto mais desenvolvida for a economia do país, menor será a mão de obra empregada nas atividades primárias e a sua produção será voltada principalmente para o mercado interno. No caso de economias mais frágeis, como nos países subdesenvolvidos, haverá baixo valor agregado a essa produção, e geralmente ela será voltada para a exportação.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Valor agregado: é o valor adicional que adquirem os bens e serviços ao serem transformados durante o processo produtivo, ou seja, quanto maior o grau de transformação de um produto, maior será o valor comercial dele.

Você pode aprender um pouco mais assistindo ao vídeo sobre Cadeia Produtiva no canal da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) no Youtube, em:

goo.gl/ML8ZnR

As atividades neste setor são divididas em:

» Extrativismo: esta é a atividade mais antiga, pois em sua origem o homem era um ser coletor e caçador, ou seja, sobrevivia a partir daquilo que a natureza provia. Em muitos momentos da história esta atividade teve importância fundamental na economia dos povos. Um bom exemplo foram alguns ciclos econômicos do Brasil colônia, onde tivemos a exploração de madeira, da borracha, de ervas, de minérios. Portanto, o extrativismo foi e ainda é uma atividade muito praticada até os dias atuais, mas hoje apresenta um baixo valor agregado, pois a maioria dos produtos são beneficiados, ou seja, transformados para depois ser comercializados.

Enfim, a atividade extrativista consiste na retirada de recursos naturais diretamente da natureza, de forma manual e em pequena escala.

Tipo de Extrativismo	Características	Exemplo
ANIMAL	Recursos de origem animal que não foram criados (cuidados) pelo homem. Exemplo: pesca e caça (ilegal no Brasil, exceto para comunidades indígenas).	
VEGETAL	Recursos de origem vegetal que não foram cultivados pelo homem. Exemplo: látex, madeira, sementes, frutos e celulose (produção de papel).	
MINERAL	Recursos de origem mineral do subsolo. Exemplo: mineração e garimpo (ouro, prata, diamante etc)	

» Principais impactos ambientais: desmatamento da vegetação em todas as áreas de extração; poluição das águas (superficiais e subterrâneas) pelos produtos químicos utilizados na extração de minérios; contaminação dos solos; aumento da erosão, principalmente em minas antigas ou desativadas que não foram propriamente fechadas pelas empresas mineradoras; poluição de rios pelo descarte indevido do material não aproveitado (rochas, minerais e equipamentos danificados); poluição do ar devido à queima de mercúrio (muito utilizado na extração de vários tipos de minérios); perda da biodiversidade de peixes em áreas de rios poluídos; animais silvestres que perdem seu habitat devido ao crescimento da área de extração mineral ou vegetal.



» Agropecuária: esta é a atividade de cultivo de plantas (agricultura) ou de criação de animais (pecuária) para o consumo humano ou fornecimento de matéria-prima:

- Agricultura: esta atividade surgiu há aproximadamente 10 mil anos. Foi ela que permitiu que o homem pudesse deixar de ser nômade, ou seja, se fixar e não depender unicamente da atividade de caça e coleta. A partir do desenvolvimento da agricultura surgiram as primeiras cidades humanas, pois nesse momento o ser humano percebeu a facilidade da vida em sociedade, pois agora as atividades poderiam ser divididas de acordo com a aptidão de cada indivíduo, ou seja, haveria aqueles que cuidariam dos campos, os caçadores, os guerreiros (para defender a cidade de invasores), aqueles que cuidariam das crianças etc.;

- Pecuária: embora já fosse praticada em diversas regiões do planeta, de forma nômade, ela ganha importância comercial em decorrência da agricultura, que permitiu ao homem reduzir o tempo de caça para obtenção de carne, pois ele consegue domesticar os animais de forma mais fácil, pois agora tem excesso de alimento proveniente da agricultura.

Agricultura	Características	Exemplo
EXTENSIVA	» utiliza-se da forma de trabalho tradicional, com grande número de trabalhadores; » quase nenhum uso de tecnologias e equipamentos modernos; » uso de ferramentas e técnicas rudimentares; » sementes de produção própria; » baixa produtividade; » produção voltada para o mercado regional.	
INTENSIVA	» grande mecanização do processo produtivo; » uso da mão de obra qualificada e em pequena quantidade. » uso intensivo de insumos agrícolas (fertilizantes e agrotóxicos); uso de sementes geneticamente modificadas; intenso emprego de técnicas modernas e tecnologias; alta produtividade; produção voltada para o mercado internacional.	

Pecuária	Características	Exemplo
EXTENSIVA	» o gado é criado solto e se alimenta principalmente de pasto em grandes áreas; » existe pequeno controle nutricional e médico (apenas as vacinas obrigatórias são aplicadas); » decorre em baixa produtividade;	
INTENSIVA	» o gado é criado confinado e a alimentação é balanceada e controlada, com uso de hormônios e suplementos medicamentosos; » normalmente resulta em alta produtividade	

» Principais impactos ambientais: a atividade agropecuária, de maneira geral, necessita de uma grande área, causando intensos desmatamentos, o que coloca em risco muitos biomas ao redor do mundo. Podemos dar o exemplo do cerrado brasileiro, que foi intensamente destruído. A degradação do solo, principalmente pela retirada da vegetação natural, e a compactação causada pelo pisoteamento dos animais resultam em erosão. Somados a isso, existe o uso intenso dos recursos hídricos e a grande emissão de gases estufa (resultado da digestão dos animais). Pode parecer bizarro referir-se aos gases provenientes dos animais, mas existe uma tese defendida por diversos cientistas, tendo sido realizado inclusive um Inventário Nacional de emissões de gases estufa pelo governo brasileiro, que indica que a criação de gado bovino para corte responde por 15,4% da emissão de gases, superando a queima de combustíveis fósseis, que geram 15,1% do total de gases jogados na atmosfera.



» Setor secundário: este setor é o que cresce juntamente com o desenvolvimento tecnológico derivado da demanda por novas técnicas para produção. Ou seja, conforme surgem novos produtos e novas necessidades, são realizadas pesquisas que contribuem para o aparecimento de novas formas de produzir e/ou de criar novos produtos.

Portanto, este setor é responsável pela transformação da matéria-prima, extraída/produzida no setor primário, em mercadorias e produtos. Dividimos este setor em três categorias:

- Indústrias de bens de produção: também conhecidas por indústrias de base ou pesadas, transformam as matérias-primas brutas em processadas (que servirão para outras indústrias). Essas indústrias são divididas em dois modelos de produção:

Bens de produção	Características	Exemplo
EXTRATIVAS	São as que extraem a matéria-prima da natureza em larga escala, sem grandes transformações. Exemplo: atividade de mineração.	
DE EQUIPAMENTOS	São responsáveis pela transformação da matéria-prima para outras indústrias. Exemplo: siderurgia.	

- Indústrias de bens intermediários: são responsáveis pela produção de equipamentos que são utilizados por outros setores industriais. Exemplo: máquinas, ferramentas, robôs, utilizados nas indústrias para diversas funções.



- Indústrias de bens de consumo: seus produtos são voltados diretamente para o mercado consumidor, ou seja, serão utilizados pela população. Dependendo do tipo de consumo final de seus produtos, estas indústrias são divididas em:

Bens de consumo	Características	Exemplo
DURÁVEIS	São as indústrias que fabricam produtos não perecíveis, ou seja, que possuem longa vida útil. Exemplo: automóveis, móveis e eletrodomésticos.	
NÃO DURÁVEIS	São as indústrias que produzem mercadorias perecíveis, ou seja, de consumo rápido. Exemplo: alimentos, roupas, remédios e cosméticos.	

- Setor terciário: abrange as atividades de comércio e serviços, ou seja, as atividades que atendem às necessidades do consumidor final. O comércio consiste na venda de mercadorias e os serviços são caracterizados por não gerar uma mercadoria. Por isso os serviços são incontáveis, uma vez que não apresentam uma quantidade associada ao preço e sim o valor que a atividade desenvolvida tem. Por exemplo, um advogado recebe uma certa quantia de dinheiro em troca de seu conhecimento e pelo aconselhamento legal a uma pessoa que busque os seus serviços.





» Impactos ambientais: o elevado grau de consumo da nossa atual sociedade criou um grave problema socioeconômico conhecido por consumismo. O consumismo é uma característica das modernas sociedades capitalistas globalizadas. Surge do consumo massivo e desenfreado de bens e serviços, visando sobretudo ao lucro das empresas.

Aqui se faz necessário compreender a diferença entre consumo e consumismo. O consumo está associado ao ato direto de consumir, uma necessidade do ser humano para sobreviver, ou seja, utilizar de recursos e bens que garantam não só a sobrevivência, mas também a qualidade de vida. O consumismo é quando este consumo ultrapassa a necessidade, caracterizado por "luxos" adquiridos, por aquisição do que não é necessário.



Portanto, o consumismo pode ser considerado uma patologia (doença) em que o indivíduo ou um grupo de pessoas cria uma compulsão (uma falsa necessidade) por adquirir bens. Na maior parte das vezes influenciados pela mídia ou pelo marketing agressivo das companhias, por exemplo: as empresas de aparelhos de telefonia celular. Nós sabemos que trocar de aparelho todos os anos não é necessário, porém o sujeito gosta de ter sempre a tecnologia mais avançada possível. O que muitos ignoram neste tipo de situação é o que acontece com os milhões de aparelhos que são descartados anualmente.



Não podemos apenas considerar o consumo impulsionado pela vontade das pessoas, é necessário lembrar que muitos aparelhos modernos estão sendo fabricados com "prazo de validade", ou seja, os equipamentos têm uma vida útil muito mais curta que suas versões mais antigas. A isso chamamos de obsolescência programada ; isto ocorre porque o principal objetivo do capitalismo é o lucro, e este lucro vem das vendas que precisam crescer a cada ano, com isso eles tornam os aparelhos "descartáveis". É comum deixarem de produzir peças de reposição para que o conserto de aparelhos estragados se torne tão caro que a compra de um aparelho novo seja mais econômico.



COMO É ISSO NO SEU LUGAR?

A imagem abaixo é um exemplo da evolução tecnológica que é uma característica da obsolescência programada.



Nesta imagem é possível perceber a evolução dos aparelhos de telefonia. Na sua casa você tem aparelhos antigos? Faça uma lista dos aparelhos antigos que você possui e compartilhe.





As consequências deste modelo de produção e consumo exagerados são catastróficas, além da exploração de recursos naturais do planeta, a produção de lixo cria um gravíssimo problema, os restos gerados diariamente pela sociedade, onde cerca de 50% do lixo são compostos por materiais de todo tipo, como plástico, vidro, alumínio, papel, tecidos (como roupas velhas), borracha etc.

Portanto, para conseguirmos assegurar a qualidade de vida em nosso planeta se faz necessária a prática dos "5 erres da sustentabilidade":



- Repensar: antes de adquirir ou pedir qualquer produto, pense o quão necessário ele é, se não passa de um mero impulso consumista. Veja se você não consegue utilizar algo que você já tenha. Avalie os impactos causados na produção desse produto.
- Recusar: recuse materiais que prejudiquem o meio ambiente e que podem ser substituídos por versões recicláveis e reutilizáveis. Por exemplo, leve suas próprias sacolas ao supermercado.
- Reduzir: reduza o seu consumo para diminuir a produção de lixo e o uso de energia.
- Reutilizar: utilize materiais velhos para novos fins, como por exemplo: embalagens de refrigerantes vazias para criar novos utensílios, brinquedos etc.
- Reciclar: se o produto não pode ser reutilizado, deve ser separado e destinado ao reaproveitamento do material como, por exemplo, as garrafas pet, que podem ser transformadas em outras embalagens plásticas.

Realizando estas práticas simples, você diminuirá a sua pegada ecológica, transformando a sua vida e a de outras pessoas, por tornar nosso planeta um lugar melhor para viver.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Você sabe como o seu estilo de vida impacta o meio ambiente? Você pode descobrir isso utilizando uma calculadora online, disponível em www.suapegadaecologica.com.br . A partir daí você pode adequar seus hábitos de consumo para reduzir a sua pegada ecológica.

Para ilustrar um pouco mais sobre as questões relacionadas ao consumo, assista ao documentário "A História das Coisas", de 2007, disponível no Youtube, em:

goo.gl/op63xL



EXPLORAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS

Considerando então que o homem modifica o meio através do trabalho, desenvolvendo novas tecnologias para aprimorar e intensificar a produção, é necessário perceber a importância dos recursos naturais para o desenvolvimento, mas também refletir sobre os recursos naturais e o perigo de se destruir o meio ambiente. Propomos, então, discutir a dinâmica da natureza, a importância dos recursos naturais para a economia, articulando com os principais impactos ambientais e considerando maneiras de reduzir a pegada ecológica.

Para compreender os recursos naturais, precisamos relembrar algumas características físicas de nosso planeta. Um dos recursos mais básicos na Terra são os minerais, mas como estes recursos surgiram? Quais os tipos de rocha que existem? Quais tipos de minérios utilizamos?

Rochas

Desde as primeiras pesquisas científicas, as rochas têm sido um importante material de estudo dos pesquisadores. A rocha é um agregado de minerais ou um único mineral consolidado e pode ser classificada de acordo com a origem:

Rocha	Origem	Processos	Exemplo
MAGMÁTICA OU ÍGNEA	Vulcanismo e solidificação do magma.	Solidificação por dentro (intrusiva) e por fora (extrusiva) da superfície.	Granito, diabásio, basalto.
SEDIMENTAR	Desagregação de outras rochas.	Transporte e enrijecimento.	Arenito, argilito, calcário.
METAMÓRFICA	Transformação por calor e pressão.	Metamorfismo e cristalização.	Mármore, ardósia, gnaisse.

Nas imagens abaixo podemos perceber alguns usos de diferentes tipos de rochas, comumente aplicados na construção civil:















APROXIMAÇÕES INTERDISCIPLINARES

pH - A sigla pH é utilizada para representar o potencial hidrogeniônico presente em uma determinada solução ou mistura, indicando se esta é ácida, básica ou neutra.

As plantas necessitam de vários nutrientes e minerais do solo, por isso o solo deve estar de acordo para suprir essas necessidades. Muitas vezes, os níveis do pH não são ideais, mas pode-se melhorar o solo através do uso da cal, por exemplo.

Para aprender mais sobre como o pH do solo pode variar, acesse o site Nutrição das Safras: http://www.nutricaodesafras.com.br/ph-do-solo#overview

Minérios

A mineração é uma atividade econômica que tem como objetivo a exploração, extração e beneficiamento de minerais que se encontram no estado natural sólido, líquido e gasoso, como por exemplo: o carvão mineral, o petróleo e o gás natural, respectivamente.





Existem minas subterrâneas e também a céu aberto, além de pedreiras e poços. A maioria dos minerais são encontrados ainda misturados a outras substâncias. Através de diversos processos como a trituração, limpeza, destilação e fusão, entre outros, conseguimos obter os mais diversos minerais.

A mineração causa diversos impactos ambientais, como já discutimos anteriormente no primeiro parágrafo deste capítulo.

Solos

O solo é a camada superficial que recobre a litosfera, sendo formado por material de decomposição de rochas sob a ação da água e dos ventos, além de matéria orgânica animal e vegetal. Ele descende diretamente da "rocha-mãe" localizada logo abaixo dele, porém isso não significa que rochas iguais formarão solos iguais, existem outros fatores, como o clima, a vegetação nativa etc., que determinam outras características do solo.

O uso abusivo do solo pode levar a diversos problemas, como a perda de nutrientes, a desertificação (o solo se torna arenoso e sem nutrientes), a compactação e processos erosivos. Muitos destes problemas seriam facilmente resolvidos se aplicados modos produtivos adequados a cada realidade, evitando assim o desgaste e a perda do solo.



COMO É ISSO NO SEU LUGAR?

Erosão do solo: é o desgaste, transporte e sedimentação do solo devido ao uso inadequado, causando a perda deste solo.

Na região onde você vive, existem problemas relacionados ao solo? Pesquise em jornais e sites de notícias locais mais informações sobre esses problemas e compartilhe para conhecer a realidade de outros lugares.

Está interessado em se aprofundar no tema de solos e seus problemas? Acesse o vídeo sobre o assunto no canal do ProEnem no Youtube, em: https://www.youtube.com/watch?v=uqA8GlvrXzE

A hidrografia é a ciência que estuda as águas, sua distribuição, as formas que elas ocupam e esculpem no relevo, juntamente com seus usos e as questões socioeconômicas envolvidas. Conhecemos por recurso hídrico a água que está disponível para usarmos nas mais distintas atividades, como por exemplo na geração de energia elétrica, navegação, residências, indústrias e na agricultura. O uso indiscriminado deste recurso pode acarretar complicações ambientais, tornando a discussão do tema muito importante no cotidiano, principalmente por ser a água um elemento essencial para a vida no planeta.

A importância da água é tão grande para nossa sociedade que, infelizmente, são comuns conflitos e guerras pela disputa deste precioso bem. Por ser desigualmente distribuída, o que dificulta o acesso de inúmeras pessoas, a falta de água e o uso dela geram muitas discussões políticas e disputas territoriais, pois se trata de um recurso limitado em diversas regiões da Terra.

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), através de seu Programa Ambiental (Unep), apenas 2,5% de toda água do nosso planeta é doce. Desse total, 70% se encontram congeladas nos polos e nas regiões montanhosas (picos nevados), 30% estão armazenadas no subsolo – onde a exploração é muito difícil. O volume de água acessível em rios e lagos representa apenas 0,3% do total de água doce disponível. Isso é menos do que o volume presente na atmosfera (0,4%), o que a torna um recurso limitado que precisa ser tratado com respeito, pois se mantivermos os atuais níveis de consumo o sistema natural terrestre não será capaz de repor a água e, assim, estaremos condenando a vida terrestre.



goo.gl/ahKHqb

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Você já ouviu falar em aquíferos? É uma formação geológica subterrânea que tem a função de armazenar água que chega até os "bolsões" através do solo e das rochas, por um processo conhecido como infiltração. Assista à reportagem do Globo Repórter que narra a importância do Aquífero Guarani, localizado na América do Sul, disponível no site da Globoplay em

goo.gl/EiFC6q

Segundo o Programa das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), cada ser humano necessita ingerir diariamente no mínimo 2 a 4 litros de água potável. Para produzir a alimentação diária de uma pessoa são gastos de 2 a 5 mil litros, isto sem contar todos os outros produtos que consumimos diariamente e que usam a água no seu processo de produção. O diagrama abaixo demonstra a quantidade de água utilizada na produção de alguns produtos do nosso dia a dia.



goo.gl/2Q4Bf7

Por esses motivos é possível perceber o quanto é urgente e necessária uma drástica mudança em nossos hábitos de consumo, para que possamos reduzir a utilização desse recurso tão precioso. E só reduzir o consumo ainda não será o suficiente, é necessário conscientizar as pessoas de que não se deve poluir o meio natural. Todo tipo de poluição afetará, de forma direta ou indireta, o ciclo hidrológico e a capacidade de renovação da água.

APROXIMAÇÕES INTERDISCIPLINARES

O ciclo hidrológico, ou simplesmente ciclo da água, é um sistema de transformação da água na natureza, passando constantemente de um estado físico para outro (líquido, sólido e gasoso), através dos processos de evaporação, condensação, precipitação, infiltração e transpiração, de forma que, ao final do processo, ele se inicia novamente, fechando um "círculo" ou ciclo.



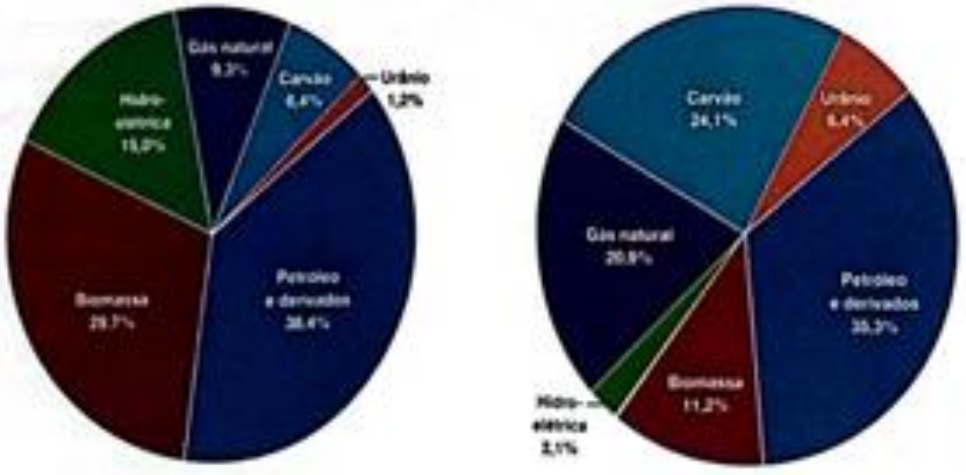
- Evaporação: através do calor recebido do Sol, a água superficial de nosso planeta, presente em oceanos e mares, rios e lagos, evapora (transformação do estado líquido para o gasoso) e se dissipa na atmosfera. Ocorre também a transpiração (como o suor) das plantas, responsável por boa parte da água atmosférica, gerando assim a evapotranspiração.
- Condensação: devido ao acúmulo do vapor de água na atmosfera e a queda de temperatura, ocorre a condensação (transformação do estado gasoso para o líquido) formando as nuvens.
- Precipitação: devido a um conjunto de condições climáticas, dentre elas a capacidade da atmosfera de reter umidade, que varia de acordo com a temperatura, ocorre a chuva, que é um aglomerado de pequenas gotículas da nuvem que se tornam muito pesadas e caem. Se durante esse processo a nuvem estiver muito alta e as condições atmosféricas forem favoráveis, as gotas de chuva podem se congelar formando o granizo. Em outras condições específicas podem formar pequenos cristais, denominados de neve.
- Escoamento superficial e infiltração: após a chuva atingir o solo, podem ocorrer dois processos: 1. primeiramente parte dessa água irá se infiltrar no solo atingindo as águas subterrâneas que, eventualmente, irão abastecer um rio ou um lago; 2. o escoamento superficial leva as águas diretamente para os corpos de água, onde começa novamente o processo de evaporação, reiniciando este sistema.

Recursos Energéticos

A energia é fundamental para a produção econômica e a organização social. Ao longo da história, o modo de geração de energia também foi evoluindo. Na Revolução Industrial a energia era obtida pela queima do carvão mineral; durante o século XIX, na Segunda Revolução Industrial, surgiu a eletricidade e o motor de combustão interna (movido a combustíveis à base de petróleo) reconfigurando as formas de produção e facilitando o aquecimento de ambientes, o transporte e a movimentação de máquinas. As fontes energéticas, ou seja, a forma como obtemos energia podem ser classificadas como:

Fontes de energia	Características	Exemplo
PRIMÁRIAS	Energia obtida diretamente dos recursos naturais.	Água dos rios, mares; madeira; petróleo, gás natural; carvão mineral etc.
SECUNDÁRIAS	Energia obtida a partir da transformação das fontes primárias em refinarias e usinas.	Hidrelétricas, termoelétrica, nuclear etc.
RENOVÁVEIS	Energia obtida de recursos naturais cujo tempo de recomposição da natureza é curto (em relação ao tempo de vida do homem).	Solar, eólica, geotérmica, lenha, cana-de-açúcar, carvão vegetal etc.
NÃO RENOVÁVEIS	Energia obtida de recursos que se esgotam e a natureza leva milhões de anos para recompor.	Petróleo, gás natural, carvão mineral, urânio etc.

Matriz Energética



44,7% renovável

13,3% renovável

goo.gl/Tahc2P (Adaptada)

A demanda por energia continua crescendo no mesmo ritmo de crescimento da população, com isso exige-se do país ou região uma diversificação da matriz energética (conjunto de recursos naturais disponíveis e utilizados para geração de energia). Considerando o uso da matriz energética, é possível fazer um planejamento energético optando por fontes de energia mais limpas e sustentáveis.

Porém os combustíveis fósseis e outras fontes minerais ainda são os mais aproveitados devido à estrutura já estabelecida, além de ser as fontes de energia relativamente mais baratas, uma vez que, para utilizar outros tipos de recursos, todo o sistema deveria ser adaptado e novas tecnologias desenvolvidas, o que demanda muito tempo e despende grandes somas de dinheiro. Por isso, as fontes de energia não renováveis precisam ser melhor estudadas:

Petróleo: Devido a sua grande importância para a economia mundial, o petróleo deve ter uma atenção mais aprofundada. Este é um dos recursos naturais mais importantes para a sociedade moderna, uma vez que dependemos dele para a maioria das atividades econômicas atuais. Este produto está presente no nosso dia a dia nas mais diversas formas: como combustível da maioria de nossos veículos, e como plástico na caneta que você tem aí na sua mesa.

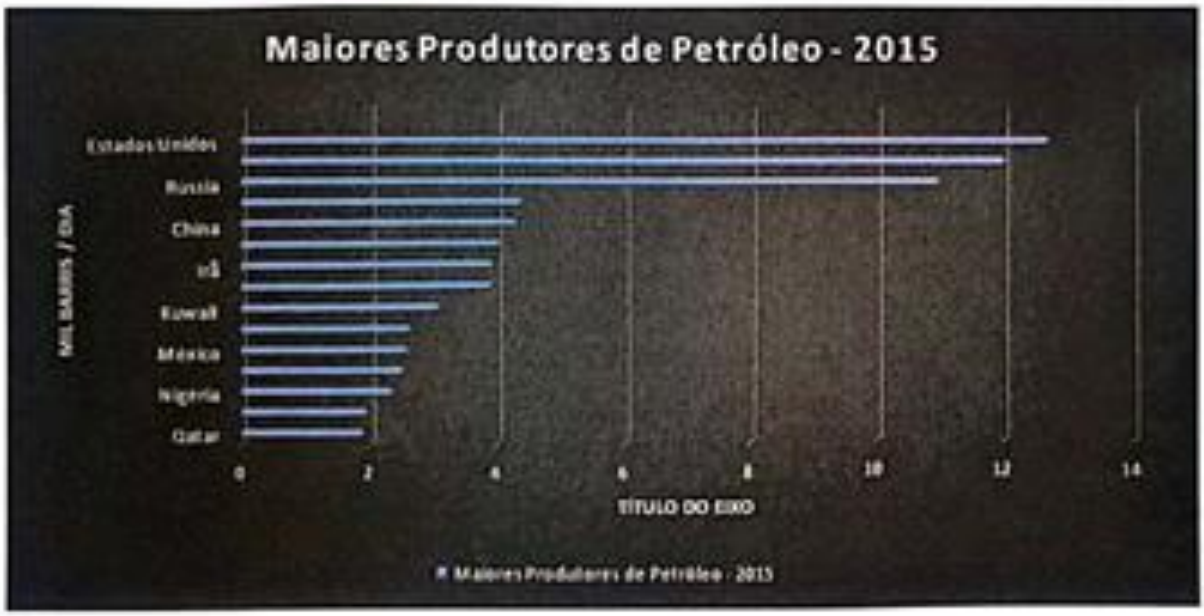


Esta fonte de energia primária e não renovável começou a ser intensamente utilizada em meados do século XIX, quando um morador da Pensilvânia (EUA), ao abrir um poço em busca de água, encontrou esta substância viscosa e negra: o petróleo. Após pesquisas aprofundadas, passou a ser aproveitado industrialmente como melhor opção energética do que o carvão mineral, cujo uso intensivo durante o período da Revolução Industrial para a geração de energia quase acabou com as reservas desse minério.

O surgimento do petróleo ainda gera discussões, porém a teoria mais aceita é de que ele se formou de restos de animais e vegetais que, ao longo de milhões de anos (estima-se que as reservas de petróleo tenham entre 10 e 500 milhões de anos), com a morte de pequenos seres marinhos, acabaram se depositando no fundo de lagos e mares. Com o tempo, houve uma acumulação de sedimentos e essa matéria orgânica foi sendo soterrada e empurrada para partes ainda mais profundas dos oceanos, onde as elevadíssimas condições de temperatura e pressão, além da ausência de oxigênio, impediram as bactérias de realizarem uma rápida decomposição dessa matéria orgânica. Mas sob a ação de bactérias anaeróbicas, se decompôs gerando o petróleo.



Em 2015, pela primeira vez desde 1975, os Estados Unidos voltaram a ser o maior produtor de petróleo do mundo, ultrapassando a Arábia Saudita, devido a um crescimento de mais de 15% na sua produção anual. Seguido a ele estão:





OPEP

Criada em 1960, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo é uma organização de colaboração entre os países com grandes reservas petrolíferas e que representam a maior parte do mercado de exportação de petróleo. Tem como objetivo a elaboração das políticas sobre produção e venda do petróleo, desenvolvendo estratégias e criando cotas e limites de produção para seus membros. Propõe redução na oferta do produto elevando o valor do petróleo, o que proporciona maior lucro para os países-membros.

Atualmente compõem a OPEP: Argélia, Angola, Equador, Irã, Iraque, Kuwait, Líbia, Nigéria, Catar, Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos e Venezuela.

Atuando com o discurso ideológico de garantir preços justos e estáveis para os produtores e consumidores de petróleo, uma oferta eficiente, econômica e regular do consumo de petróleo para as nações, a OPEP mascara seu real interesse, que é o cartel do petróleo, controlando a produção e o preço do produto em escala global.

Oriente Médio

A maior região produtora do mundo, localizada na porção mais ocidental do continente asiático, próxima à Europa e à África, fazendo dessa área uma importante zona estratégica para o mercado mundial. A grande dependência de nossa sociedade do petróleo contribuiu para que a maior parte dos países dessa região enriquecesse muito no último século.

Como a região é formada essencialmente por desertos, outras atividades se tornam praticamente impossível, porém com o dinheiro obtido pela exploração do petróleo, muitos países têm investido em tecnologias que permitem cultivar suas terras áridas.

Portanto, nessa região muito rica em petróleo e com graves deficiências hídricas, petróleo e água são dois elementos geopolíticos de extrema importância neste contexto. A questão da água já causou conflitos entre Turquia, Iraque e Síria, devido ao represamento das águas dos rios Tigre e Eufrates pelos turcos, para utilizar no seu abastecimento, o que causou sérias crises hídricas nos países vizinhos.



Quanto ao petróleo, o maior problema está nos interesses externos. Diante da abundância de petróleo na região, muitas nações imperialistas tiveram interesses geopolíticos com a intenção de ocupar ou controlar o Oriente Médio a fim de obter acesso à principal matéria-prima do mundo. Devido a isso, o petróleo se tornou o principal motivo de praticamente todos os

conflitos no Oriente Médio, desde a Guerra do Golfo, em 1991, até a invasão dos Estados Unidos no Iraque em 2003, com discursos vagos de manter a democracia no primeiro caso e no seguinte, a acusação era que o Iraque produzia armas químicas e biológicas para destruição em massa. Vale lembrar que os EUA são os maiores consumidores mundiais de petróleo.

BRASIL – PRÉ-SAL

O "pré-sal" é uma área de reservas de petróleo localizada sob uma profunda camada de sal, formada ao longo de milhões de anos de deposição de minérios e matéria orgânica, que formaram diversas camadas rochosas no subsolo marinho. As descobertas no pré-sal estão entre as mais importantes em todo o mundo na última década. É composta por grandes acumulações de petróleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial, colocando o Brasil em uma posição estratégica na produção de energia.



goo.gl/wNgjtS



goo.gl/q825U4

Esta camada, no Brasil, se estende ao longo de 800 quilômetros entre os estados do Espírito Santo até o estado de Santa Catarina, abaixo do leito do mar, em profundidade de mais de 7 mil metros, e estima-se que a reserva tenha de 5 a 8 bilhões de barris de petróleo.

Impactos Ambientais



O petróleo é um dos principais poluidores do meio ambiente, e esta poluição ocorre de diversas maneiras. Durante o processo de extração marítima do petróleo, é possível a ocorrência de vazamentos que poluem as águas e impactam fortemente a vida marinha, causando um enorme desastre ambiental.

25,53 cm



A queima de combustíveis fósseis como o petróleo, gás natural e carvão mineral causam uma grande concentração de gases do efeito estufa, que resultam no aquecimento global. Por esses motivos, precisamos urgentemente substituir nossa matriz energética, diminuindo a dependência deste tipo de combustível, pois somente assim poderemos deixar de agredir o meio ambiente e atingir um desenvolvimento sustentável.

Em 1997 foi assinado no Japão o Protocolo de Kyoto, que visava à redução na emissão dos gases do efeito estufa (como o CO2 – dióxido de carbono) que contribuem para o aumento do aquecimento global. Foram então criadas metas para que as nações mais ricas do mundo passassem a reduzir as suas emissões e a criar formas de desenvolvimento que não sejam prejudiciais ao planeta.

O protocolo entrou em vigor em 2005 e visava reduzir, até 2012, as emissões de dióxido de carbono a níveis pelo menos 5% menores do que os que vigoravam em 1990. Algumas alternativas foram apresentadas para obter esta redução:

- proteger as florestas e outras áreas verdes;
- melhoria nos sistemas de transporte e no uso de energia, tendo em vista o consumo consciente;
- uso de fontes de energia limpas (biocombustíveis, energia eólica, biomassa e solar);
- redução nas emissões do gás metano existente em depósitos de lixo orgânico.

O desenvolvimento sustentável, tão discutido e debatido, é uma das principais metas para a sociedade moderna. Mas você sabe o que é o desenvolvimento sustentável? A definição mais aceita: "é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro".

Gostaria de ter uma visão de um futuro sem a preocupação com o meio ambiente? Assista à animação da Disney, em parceria com a Pixar, WALL-E de 2008.

Em 2015 o acordo completou 10 anos de vigência. Porém, segundo dados divulgados em fevereiro do mesmo ano, estes demonstram que o acordo não obteve sucesso em atingir sua meta inicial de 5% de redução; na realidade, entre os anos de 2005 e 2012 houve uma elevação na emissão desses gases em mais de 16%.

Os Estados Unidos desempenharam um importante papel neste acordo. O país, segundo maior poluente do mundo (atrás apenas da China), não foi um dos signatários do protocolo, pois alegava que não havia estudos suficientes para confirmar as alegações sobre a emissão de gases e a relação com o aquecimento global. Além disso, o acordo serviria somente para prejudicar o crescimento e o desenvolvimento econômico do país. A situação se torna mais complexa em 2017, quando o Presidente Donald Trump retira os EUA do Acordo de Paris, que rege as medidas para redução de emissão dos gases do efeito estufa, sob os mesmos argumentos para a não adesão ao protocolo de Kyoto.

Gás Natural

O gás natural é também um combustível fóssil, encontrado normalmente em reservatórios profundos no subsolo, associado ou não ao petróleo. Assim como o petróleo, ele resulta da decomposição de matéria orgânica, sendo retirado da terra através de perfurações.O gás natural é uma substância inodora, incolor e de queima mais limpa que os demais combustíveis fósseis.

Este gás tem diversas aplicações no nosso cotidiano: para gerar eletricidade (principalmente em termelétricas) e calor, usado em automóveis e residências, no comércio e na indústria. Porém, por ser uma fonte de energia não renovável e suas reservas serem subterrâneas, sua exploração e produção causam diversos impactos ambientais, como a contaminação do solo e da água em caso de vazamentos, e seu processamento resulta na eliminação de elementos altamente tóxicos. Durante sua utilização em usinas termoelétricas, a queima deste combustível libera gases do efeito estufa, e há também um elevado consumo de água para o resfriamento das usinas.

Energia Nuclear

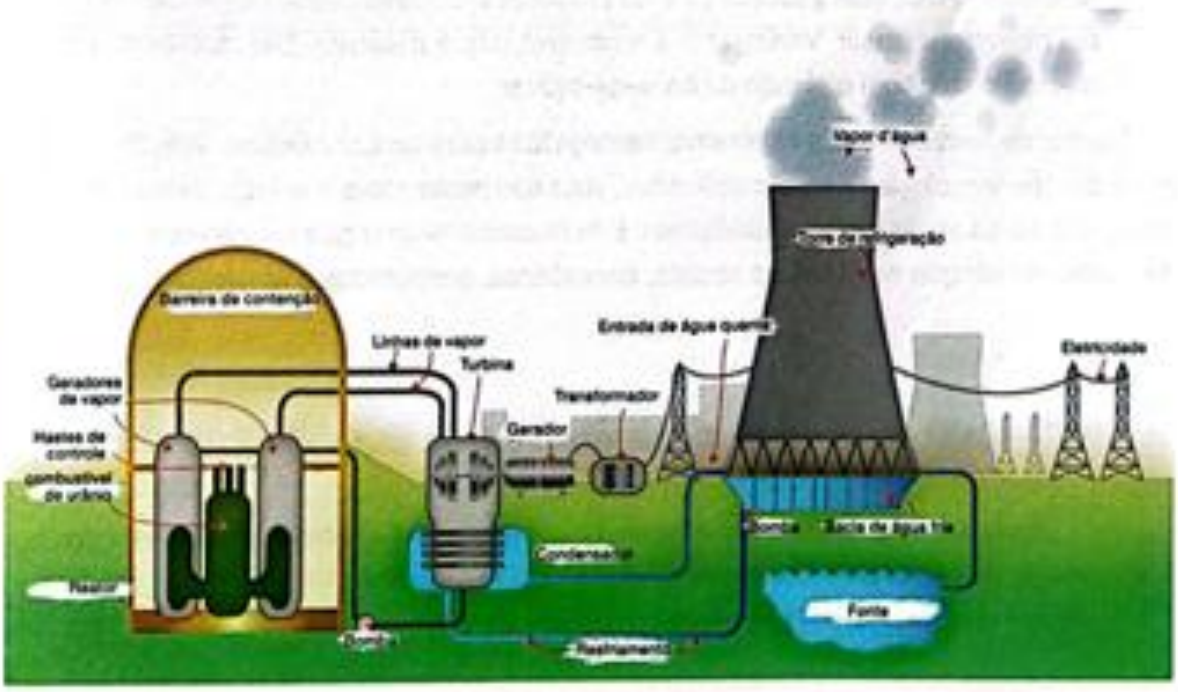
Muitas vezes, a energia elétrica gerada pelas usinas nucleares é uma opção de energia "limpa", pois ela emite apenas vapor de água na atmosfera. A grande questão deste tipo de energia são os resíduos radioativos gerados, que se não forem bem direcionados podem contaminar o meio natural por muitos anos.

O infográfico a seguir demonstra como é realizada a geração de energia a partir de uma usina nuclear:

Um dos maiores riscos em uma usina nuclear é o vazamento do material radioativo de seu reator. Na história, houve dois graves acidentes com este tipo de produção energética, o primeiro em Chernobyl, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – atual Ucrânia, em 26/04/1986, e o outro na cidade de Fukushima, no Japão, em 11/03/2011. Ambos causaram graves impactos ao meio ambiente, condenando as terras atingidas por muitos anos.

O mais grave foi o de Chernobyl, pois atingiu grande parte da população da região, resultando em diversos problemas de saúde.

Para conhecer mais sobre o desastre de Chernobyl e seus impactos, assista ao filme A Terra Ultrajada, 2011.



Fontes de Energia Renováveis

São aquelas em que o seu uso causa poucos impactos ao meio e podem ser aproveitadas ao longo do tempo, sem possibilidade de esgotamento, como, por exemplo, a energia eólica e solar. Com o constante desenvolvimento de tecnologias e com as inovações, surgem novas formas de produção de energia elétrica, baseando-se em fenômenos naturais comuns, como as correntes marítimas e as marés. As principais fontes de energia renovável utilizadas atualmente são:

- Biomassa: de origem vegetal, como o bagaço de cana-de-açúcar, madeira, palha de arroz, óleos vegetais, que podem ser utilizados como substitutos dos combustíveis fósseis.
- Energia solar: utiliza os raios solares para gerar energia. Tem como principais vantagens: não polui, é renovável e existe em abundância. Porém apresenta desvantagens, pois ainda não é economicamente viável, os custos para a sua geração superam os benefícios.
- Energia eólica: é a energia gerada através da força do vento. Vantagens: é abundante na natureza, o vento sopra intensamente e de forma regular e produz energia a preços relativamente competitivos. Desvantagem: a localização geográfica, pois muitas vezes as áreas apropriadas estão longe dos centros urbanos.
- Etanol: produzido principalmente a partir da cana-de-açúcar. Pode ser utilizado para fazer funcionar motores de veículos ou para produzir energia elétrica. Uma grande vantagem é por ser uma fonte renovável e menos poluidora que a gasolina.
- Biodiesel: o biodiesel substitui total ou parcialmente o óleo diesel de petróleo em motores movidos a diesel. Vantagens: é renovável, não é poluente. Desvantagem: esgotamento do solo com o plantio da cana-de-açúcar.

Apesar de haver diversas alternativas energéticas para os combustíveis fósseis, a maior parte dessas tecnologias não são aplicadas, pois são muito caras e de difícil adaptação tecnológica para os atuais modelos existentes. É necessário lembrar que a sustentabilidade deve ser capaz de integrar as questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais.

SÍNTESE

Neste capítulo discutimos como o homem é capaz de modificar a paisagem e o meio onde vive, criando um espaço geográfico através do seu trabalho e utilizando-se dos mais diversos recursos naturais para desenvolver suas atividades econômicas em quaisquer setores.

Compreendemos também que todas as atividades que o homem realiza causam impactos e danos ao meio ambiente; discutimos meios de tentar reduzir esses impactos para atingir o desenvolvimento sustentável, principalmente na geração de energia. Como vimos, este é um fator decisivo e muito importante para nossa sociedade moderna, e precisamos do desenvolvimento científico para proteger nosso planeta.



FÓRUM

Os recursos naturais em nosso planeta são muito abundantes, e atualmente extraí-los causa um relativo impacto ambiental. Porém, ainda assim, insistimos em realizar atividades que prejudicam o meio natural. Por que nossos governantes têm tanto problema em criar políticas públicas para proteger o meio ambiente? Quais os interesses envolvidos?

AVALIE SEU APRENDIZADO



1. Quais fatores permitiram ao homem aumentar a exploração dos recursos naturais, agravando os impactos ao meio ambiente?

2. Associe as colunas identificando as atividades econômicas ao seu respectivo setor da economia.

   a. Primário

   b. Secundário

   c. Terciário

( ) Mineração

( ) Posto de gasolina

( ) Fábrica de automóveis

( ) Indústria de alimentos

( ) Pecuária

( ) Serviços médicos

3. Cite e explique ao menos dois impactos ambientais causados pelas atividades ligadas à agropecuária.

4. Identifique os tipos de indústrias que produzem os seguintes produtos:

a. Automóveis: _____

b. Minério de ferro: _____

c. Aço: _____

d. Roupas: _____

e. Robôs: _____

5. O que é obsolescência programada? Por que esta é uma prática comum na indústria?

6. Indique a alternativa abaixo que não representa um dos "5 erres" da sustentabilidade:

a. Recuperar

b. Reciclar

c. Repensar

d. Reutilizar

e. Reduzir

7. Cite e caracterize cada tipo de rocha que estudamos neste capítulo.

8. Explique o ciclo hidrológico.

9. O que é o desenvolvimento sustentável?

10. Identifique a fonte de energia abaixo que não pode ser considerada renovável.

a. Eólica

b. Solar

c. Petróleo

d. Biomassa

e. Etanol

Referências

SANTOS, D. Geografia das Redes – O mundo e seus lugares. 1ª ed. – São Paulo. Editora do Brasil, 2016. Obra em três volumes (1º, 2º, e 3º anos).

SANTOS, M. Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência. São Paulo. Record, 2000.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural [trad. de Luiz F. Pimenta e Margareth de C. A.Pimenta]. Florianópolis: Ed. da UFSC,1999.

Atlas Escolar – IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://atlasescolar.ibge.gov.br/

Geografia – IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/-default.shtm

Atlas PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil e no mundo. Disponível em: http://www.br.undp.org/ e http://www.undp.org/content/undp/en/home.html

História

ENSINO MÉDIO



Coleção Novo Futuro

EJA | Educação de Jovens e Adultos

Digitalizado com CamScanner

Quinta ETAPA
1. tempo – 9:3
2. tempo – 9:4
3. tempo – 9:1

Cleusa Maria Fuckner

HISTÓRIA

Ensino Médio

Livro Didático

2ª Edição

ISBN nº 978-65-89336-16-7

MAESTRIA
CONSULTORIA EDUCACIONAL

Curitiba, 2020



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

UNIDADES TEMÁTICAS	SUBTEMAS	HABILIDADES
O que é cultura? **O que é trabalho?** **O que é o poder?** **O tempo cronológico e o tempo histórico** **O trabalho do historiador com as fontes históricas** **A formação da Grécia antiga** **A sociedade Romana e o desenvolvimento do Direito** **O feudalismo** **A igreja medieval** **As cruzadas** **Como ocorreu a mudança**	• Ciência no tempo • Tempo e temporalidade • A sociedade grega e romana e suas relações com o mundo contemporâneo • A sociedade medieval: Igreja, poder e cultura • A transição do feudalismo para o capitalismo	**(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmi- cas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS401)** Identificar e analisar as rela- ções entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecno- lógicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

Sumário

Ciência no Tempo 7

Tempo e temporalidade 15

A sociedade grega e romana e
suas relações com o mundo contemporâneo 21

A sociedade medieval: Igreja, poder e cultura 31

A transição do feudalismo para o capitalismo 41

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Para que serve a História? Por que temos que saber o aconteceu no passado?

Para muitos, a história conta os caminhos que a humanidade percorreu para chegar aos dias atuais, porém, para outros, ela legitima nossa existência, nos faz perceber o quanto nos refinamos como seres humanos. Aponta nossas origens e colabora para que possamos compreender nosso presente. Tudo a nossa volta mostra a história, do objeto simples à arquitetura de um prédio, de uma casa, os livros, as roupas. A história nos possibilita entender nossos acertos e nossos equívocos. E a partir dela nos tornamos imortais. São nos livros de histórias que compreendemos as mudanças e as permanências nas gerações passadas, que observamos em nosso comportamento, no jeito de pensar, e o olhar que temos em relação ao nosso próprio tempo.

Alguns historiadores, como Marc Bloch, definem a História como sendo a ciência dos homens no transcurso do tempo; outros, como Lucien Fevre, observam a história como um processo de mudanças. E para você, o que é a História?

De acordo com os conceitos acima, podemos definir a História como sendo uma janela aberta na qual observamos as mudanças e permanências, as transformações sociais que ocorrem no pensamento e no comportamento humano. Assim, podemos concluir que a História é o estudo contínuo que os pesquisadores fazem dos seres humanos em sociedades distantes e em tempos diferentes, mostrando como viviam e como pensavam os povos que nos precederam. É importante compreender que a História não é uma soma de acontecimentos que passaram, mas interpretações construídas sobre esse passado. O fato é que os pesquisadores procuram entender como vivíamos em outros tempos.

Não podemos definir a História como sendo apenas uma reconstrução do passado, mas podemos entendê-la como resultado do trabalho do historiador que interpreta, segundo suas leituras, os vestígios deixados pelo passado. Assim, é possível elaborar diferentes interpretações sobre o mesmo recorte histórico ou determinada sociedade. Também é importante saber que essas interpretações se interligam e quais os significados que se apresentam colaborando para que possamos dar valores a esses contextos. Nessa perspectiva, a História pode ser compreendida como uma construção conceitual mediada por outras interpretações anteriores.

Agora que sabemos a importância da História para nós, seja no coletivo, seja no individual, não podemos deixar de estudá-la, afinal, são as reflexões provocadas por ela que nos fazem compreender melhor esse mundo tão diverso. Para não esquecer: o passado e a reflexão sobre ele são coisas diferentes, pois a história são recortes, conteúdos e interpretações a respeito de determinados temas.

Mas, afinal, quem constrói a história?

Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas, como, por exemplo, uma guerra, uma revolução, um golpe de Estado, e muitas outras questões. Com a ajuda de documentos históricos, os pesquisadores traçam o perfil das sociedades mais antigas e analisam como se organizavam em variadas esferas da vida social a econômica. Depois da construção do conhecimento de determinados passados ou tempos históricos, o assunto é repassado em forma de livros, artigos e outras formas de comunicação. As informações desses estudos críticos sobre um período são chamadas de historiografia. Trocando em miúdos, historiografia é a escrita da história. É a partir dessas publicações que nós acabamos conhecendo como era tudo antes da nossa existência, assim também podemos deixar registros de nossas vivências para as gerações futuras.

O que é cultura?

O que podemos entender de cultura é que ela é um conjunto de costumes, hábitos, forma de pensar e de se expressar; é a alimentação, a música, a escrita e a língua de cada povo. Cada região do mesmo país ou do continente, entre cidades ou grupos étnicos, ela faz parte da composição da identidade de um grupo ou de um povo, de um país. É a partir dessa maneira de se

apresentar o que observamos diferenças e semelhanças e compreendemos que na verdade são manifestações humanas. Essa diversidade faz com que exista um colorido único que pode transpassar e transformar as experiências do ser humano.

Se viajarmos para a Bahia, vamos ouvir a expressão macaxeira para o mesmo tubérculo que no Sul é conhecido por mandioca ou aipim. Essas diferenças ocorrem devido à cultura, e cada cultura tem suas especificidades, razão pela qual nenhuma é melhor ou mais importante que a outra. Preste atenção! Não existe hierarquia entre culturas, assim, todas são igualmente importantes. O planeta é repleto de povos e cada um deles tem sua maneira de pensar, agir e compreender a vida. Talvez algumas você possa considerar estranhas, mas na verdade é apenas diferente, portanto, quanto mais conhecemos novas culturas, mais as compreendemos e respeitamos. E é nessa diversidade que os seres humanos foram criando e pensando o mundo.



De maneira geral, a cultura amplia os horizontes e une os povos, à medida que os identifica num processo contínuo e crescente em meio a globalização. Nos termos do antropólogo Clifford Geertz, "a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana".

O que é trabalho?

Você começou a trabalhar com quantos anos? Qual foi seu primeiro trabalho? O que você aprendeu com ele? Você alguma vez pensou por que trabalhamos?

Desde que o ser humano surgiu no planeta Terra ele precisou lutar pela sua sobrevivência. No início, há milhões de anos, o processo de evolução e refinamento da inteligência humana permitiu que essa sobrevivência fosse se modificando. Os primeiros agrupamentos humanos foram chamados pelos pesquisadores de hominídeos. Para sobreviverem às dificuldades do meio em que viviam, eles foram se adaptando fisicamente e desenvolveram habilidades manuais, fator importante que favoreceu a criação de ferramentas que possibilitaram o preparo e o consumo de alimentos. Tais habilidades colaboraram para desenvolver a criatividade e principalmente a cognição e a atividade cerebral. Ao longo dessa trajetória de transformações,

esses grupos desenvolveram uma consciência de organização, o que mudou seu comportamento. De nômades, passaram a sedentários. Essa nova percepção de vivência humana trouxe a ideia de trabalho, que surgiu da necessidade de construir um lugar para morar e se alimentar. Não um trabalho igual ao que você tem hoje, com relógio ponto. A partir desse momento, as civilizações foram sendo organizadas e as profissões que para elas eram necessárias foram aparecendo, por exemplo, o ferreiro, o sapateiro, o padeiro, o ourives, o escriba entre outras. Porém, observe que nesse contexto histórico não se pensava em lucratividade e nem o relógio ditava o tempo que se deveria trabalhar. Você deve estar se perguntando, mas então por que trabalhavam?

O trabalho estava voltado à fixação dos grupos humanos antes nômades, e a agricultura era fundamental para a manutenção desses grupos. Aos poucos foram percebendo que quando o clima colaborava, a produção de alimentos sobrava. Depois de estocarem o necessário para seu sustento durante períodos não tão favoráveis, ainda assim sobravam alimentos como trigo, cevada e outros. Assim, surgiu o comércio e, com ele, toda uma nova concepção de trabalho. Mas ainda sem a ideia de produzir para lucrar. As concepções sobre o porquê do trabalho mudavam e, junto com elas, surgiu o nome "patrão". Se antes trabalhavam para a manutenção do grupo, com o surgimento da religião, as sociedades passaram a trabalhar para os imperadores e para os deuses.



Na Idade Média, na Europa, o trabalho estava ligado à concepção de predestinação, ou seja, de destino determinado por Deus. E aos camponeses ficou a responsabilidade de arar a terra para o plantio. Nessa sequência, a Idade Moderna apontou para uma nova forma de entender o trabalho, agora com um olhar para a lucratividade, acúmulo de riquezas e consumo. Junto a esse novo olhar, o desenvolvimento tecnológico contribuiu com a Revolução Industrial. O que antes era mera troca de mercadorias, mudou o foco para lucro. E, para se lucrar, as relações de trabalho foram profundamente modificadas. O conhecimento que o artesão detinha sobre como construir uma bota ou uma espada foi transferido ao detentor do capital. Para se ter uma ideia, esse conhecimento se fragmentou, e considerando uma linha de produção fabril, cada trabalhador exercia uma função na construção ou na confecção de um produto. As empresas, as fábricas e o comércio se fortaleceram e o trabalhador ou operários ficaram à mercê do mercado.

O trabalho, que antes era voltado para a sobrevivência, para a transformação do espaço dos seres humanos, passou a ser totalmente voltado para o consumo. Consumo esse desenfreado, que desmata, polui e mata os outros seres vivos que são também genuinamente herdeiros da natureza. A natureza foi transformada em móveis, casas, ruas, estradas, de forma intensa, a ponto de hoje o planeta estar enfrentando questões serissimas com o clima.

O conceito de trabalho é geralmente entendido como a atividade humana realizada com o objetivo de produzir uma forma de obtenção de subsistência. O trabalho é definido por Karl Marx como a atividade sobre a qual o ser humano emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento.

O que é o poder?

Você já parou para refletir o que é o poder? Você tem poder? Alguém tem poder sobre você? Afinal o que é o poder?

Poder vem da palavra que se originou a partir do latim potere, que significa "ser capaz de", e é uma palavra que pode ser aplicada a diversas definições e áreas. Assim, podemos entender poder de muitas maneiras. O poder foi sempre muito debatido entre estudiosos das sociedades, e em contextos históricos diferentes podemos observar as várias formas encontradas de exercer o poder. O poder é algo que reside em afirmar a vontade de triunfar a vontade, o desejo, o pensamento sobre alguém ou um grupo, seja no campo social, econômico ou político. Mas não é apenas o Estado que possui o poder sobre as massas, a fábrica também o exerce sobre seus operários, os pais sobre o filho, o professor sobre seus alunos.

Ao estudar o contexto histórico, observamos que o poder está presente em todas as sociedades, porém em algumas de maneira mais impositiva e em outras mais democrática. Nós também exercemos nossos micropoderes, como disse o filósofo Michel Foucault, o que nos torna responsáveis pela maneira como o exercemos sobre nossos pares. O poder pode ser exercido com armas, para impor o fim de uma greve, por exemplo, através de manipulação pelos meios de comunicação, através da violência doméstica, nas relações de trabalho.

> O poder que ao invés de servir se serve, não serve.
>
> Mario Sergio Cortela

Poder (do latim potere) é a capacidade de deliberar arbitrariamente, agir e mandar e também, dependendo do contexto, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, o império. Poder tem ainda uma relação direta com a capacidade de se realizar algo, aquilo que se "pode" ou que se tem o "poder" de realizar ou fazer.

AVALIE SEU APRENDIZADO



1. Qual a importância do historiador para a sociedade atual?

   a. Os historiadores ajudam as pessoas a guardarem as fontes do passado.

   b. Os historiadores é que reelaboram o passado para que possamos entender de onde partimos e as experiências vividas.

   c. Os historiadores contam a verdade do que aconteceu.

   d. Os historiadores criam novas versões do que ocorreu no passado.

2. O que é historiografia?

   a. É estudar História.

   b. É pensar sobre o passado.

   c. É guardar fontes do passado.

   d. É a escrita da história.

3. Qual a importância do micropoder na visão do filósofo Michel Foucault ?

   a. Ele garante o poder político.

   b. Ele nos torna responsáveis pela maneira que exercemos o poder sobre nossos pares.

   c. O micropoder só existe na esfera de governos.

   d. O micropoder é uma forma de controle dos poderes maiores.

4. Qual o significado do conceito de trabalho?

   a. É a atividade que garante às pessoas ganharem dinheiro para sobreviver.

   b. É a atividade humana que transforma a natureza criando todos os produtos necessários para a sobrevivência do homem.

   c. É a atividade de construção realizada por todos os seres vivos.

   d. É a atividade feita nas fábricas e no comércio.

5. Relacione exemplos de Cultura que são próprios da sua região, do seu estado ou mesmo de sua cidade.

6. Relacione lugares, monumentos e objetos da sua cidade que são históricos. E explique o porquê de sua escolha.

Tempo e Temporalidade



PARA COMEÇO

DE CONVERSA

O que é o tempo?

Você já parou para pensar sobre o tempo? O que é a construção do saber histórico? O que é temporalidade?

A história é o estudo das ações humanas ao longo do tempo, em tempos diferentes e ambientes diversos. E como a História define o tempo? Ela se utiliza de muitas maneiras para explicar o tempo. Do acordar ao dormir, estamos em contato com fenômenos temporais: dia, noite, estações do ano, crescimento, envelhecimento.

Desde o surgimento do ser humano no planeta Terra, o tempo foi sendo contado, e a natureza era a referência para marcar o tempo. As civilizações, inspiradas pelas observações dos ciclos da natureza, foram inventando várias maneiras de marcar o tempo. A lua, o sol, as estações, os astros foram a base para a criação de muitos calendários. Muitos dos calendários foram criados pela observação dos astros, pois estes tinham forte influência na agricultura. Em cada civilização, o marcar do tempo ou a contagem dele teve características diferentes, mas o objetivo era o mesmo: o tempo.

O TEMPO CRONOLÓGICO E O TEMPO HISTÓRICO.

Muita gente faz confusão e pensa que é a mesma coisa, mas são diferentes para o historiado . Existe o tempo cronológico e o tempo histórico. O tempo cronológico estabeleceu-se pelos calendários, facilitando a organização do trabalho humano. Cada sociedade marcou o tempo conforme suas necessidades. Muitas maneiras de contar o tempo foram criadas e consequentemente utilizadas, como, por exemplo: os camponeses marcavam o tempo através das colheitas, os cristãos a partir do nascimento de cristo,

os muçulmanos com a fuga de Maomé, e assim por diante. Era importante para os grupos humanos que se expandiam e comercializavam entre si definir o tempo. Por outro lado, o tempo histórico está relacionado a maneiras que as sociedades se relacionam: na economia, na política, na cultura e na sociedade. É no tempo histórico que observamos as mudanças e as permanências de um determinado contexto histórico. Os historiadores, para viabilizar seus estudos, dividiram a História em quatro grandes blocos e determinaram cronologicamente:

- A Idade Antiga – marcada pelo aparecimento da escrita até a queda de Roma no ano 476.
- A Idade Média – marcada pelo período feudal, do século V até o século XV, quando aconteceu a tomada da cidade de Constantinopla no ano de 1453.
- A Idade Moderna – marcada pelo período entre a queda de Constantinopla e a Revolução Francesa.
- A Idade Contemporânea – marcada pela Revolução Francesa, no século XVIII, até nossos dias.



Essa divisão é apenas didática para os historiadores analisarem os processos e mudanças históricas que marcaram os períodos. Alguns historiadores já apontam que precisamos de outras marcações, pois o século XX foi um século de intensas mudanças, de invenções, de criação e desaparecimento de sistemas, em que a vida da humanidade foi transformada.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do Universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como, em uma sociedade, a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder; por outro lado, apenas os detentores carismáticos do poder são senhores do calendário: reis, padres, revolucionários.

LE GOFF, J. História e Memória. Trad. de Bernardo Leitão et al. 7.ed. Campinas: Unicamp, 2013. p.442.

As fontes históricas não contam tudo que aconteceu no passado, é preciso interpretá-las. E entre elas e o historiador existe uma série de "filtros". A organização das fontes como material a ser analisado é de responsabilidade do pesquisador que as seleciona conforme suas questões a serem respondidas. Porém nem sempre é possível obter todos os documentos que se precisa para uma pesquisa, pois muitas vezes o armazenamento dos documentos não foi feito corretamente, causando danos, outras vezes um incêndio, um fenômeno natural como enchente, por exemplo, "extraviou-se". Enfim, são muitas as possibilidades de se perder documentos históricos num país que não tem tradição de armazenamento.

Um olhar cuidadoso para a nossa história.

Mas as fontes históricas não se resumem a papéis. Existem outras possibilidades para os pesquisadores quando não existem mais os papéis. Temos as imagens, partituras, roupas, utensílios, arquiteturas e tantas outras maneiras de responder nossas questões sobre determinado tempo histórico. É importante ressaltar que toda essa gama de fontes históricas não permite mais ao historiador ler o passado. E esse exercício de leitura de um documento ou de uma imagem nos permite afirmar que cada historiador tem uma interpretação muito particular sobre a mesma fonte, sobre o mesmo contexto histórico. Assim, ao se debruçar sobre as fontes históricas, o historiador não pode esquecer que tudo que chega até ele são interpretações possíveis de um fragmento temporal. Os vestígios humanos deixados por sociedades que se constituíram em tempos diferentes querem se revelar, e cabe ao historiador interpretá-los para que sua existência se perpetue nos livros de História.

É nas relações do passado que procuramos entender nosso presente, exemplo disso é o conflito dos israelenses e os palestinos, são os conflitos de terras no Brasil, entre outros. Ao voltarmos nossa atenção ao passado temos que ter a delicadeza de não transformá-lo em anacronismos, pois cada sociedade estabeleceu relações dentro de um pensamento que foi constituído lá no passado. Muitas vezes assistimos a filmes e novelas de época que, aos olhos de um leigo, fazem acreditar que aquilo que está sendo apresentado era exatamente daquela maneira. Vemos, por exemplo, mulheres do século XVII lutando em cavalos ou desafiando seus pais, irmãos e maridos. Essas cenas foram criadas na cabeça do roteirista que se apropriou de um contexto histórico e construiu uma estória de mocinhas e bandidos. Resumindo, entre o atual e o antigo é sempre bom refletir, analisar e relativizar de maneira cuidadosa.

Não podemos esquecer que tudo que está dentro e fora e a nossa volta é História, e que essa história está sendo construída cotidianamente de forma individual e coletiva. Juntos construímos a existência humana no planeta Terra. Agora que você já tem noções básicas sobre a importância da História. Conte a sua!

AVALIE SEU APRENDIZADO



1. O que é tempo cronológico?

   a. É o tempo das sociedades marcado pelo trabalho.

   b. É o tempo da natureza marcado pelo nascer do sol.

   c. É o tempo do trabalho marcado pelo relógio.

   d. É o tempo marcado pelos calendários que organiza o trabalho humano.

2. O que é tempo histórico?

   a. É o tempo marcado pelo relógio.

   b. É o tempo das mudanças e das permanências de um determinado contexto histórico.

   c. É o tempo definido pela História.

   d. É o tempo que levou para formar a cultura de cada povo.

3. As fontes históricas são os vestígios do passado. O historiador, para construir um contexto histórico, precisa:

   a. questionar as fontes e interpretá-las;

   b. copiar exatamente o que a fonte revela;

   c. reproduzir tudo o que está na fonte histórica;

   d. apenas selecionar fontes adequadas a sua pesquisa.

4. Para os historiadores a Idade Antiga se iniciou com:

   a. a invenção da roda;

   b. a descoberta do fogo;

   c. o aparecimento da escrita;

   d. a chegada do homem na lua.

5. Se você for escrever a história da sua vida, que fontes históricas vão utilizar?

6. Que fontes históricas um historiador poderá utilizar para escrever a história da sua cidade?

A sociedade grega e romana e suas relações com o mundo contemporâneo



PARA COMEÇO DE CONVERSA

Atualmente, o regime de governo que o Brasil vive é a democracia, mas o nosso país já viveu em regime de ditadura. Há pouco mais de três décadas é que deixamos de ter uma ditadura militar e recuperamos a condição de democracia. Mas a democracia é um regime que precisa ser construído sempre com respeito às conquistas sociais e aos direitos humanos.

Você vai estudar agora a Grécia e a Roma da antiguidade. Foram os gregos que criaram o conceito de democracia e outros termos ligados à vida em sociedade, como política, cidadania etc. Da mesma forma, os romanos aprofundaram o que os gregos criaram com a organização da legislação e do direito.

A FORMAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA

A civilização grega se desenvolveu na Península Balcânica, região banhada pelos três mares: o Mediterrâneo, o Egeu e o Jônico. A Grécia é formada de muitas ilhas. Uma das mais conhecidas é a Ilha de Creta.

Foi em Creta que, em torno de 3000 a.C, desenvolveu-se aquela que pode ter sido a primeira civilização do Mar Egeu: conhecida como civilização minoica, termo que deriva de um dos seus primeiros reis, o rei Minos, que também ficou conhecida como Micênica. A região em que se desenvolveu a civilização Micênica sofreu antes a invasão dos seguintes povos: Aqueus e depois dos Eólios e dos Jônios.

Ao longo do II milênio a.C, os aqueus formaram uma civilização cujo centro político era a cidade de Micenas, que deu o nome à essa civilização.

Os micênicos também foram chamados de "os gregos antigos", e construíam palácios cercados por muralhas. A organização política estava centralizada na pessoa do rei e de sua corte, à qual estavam sujeitos

vários funcionários, dentre eles: chefes militares, funcionários administrativos e ainda uma espécie de prefeitos, responsáveis pelas aldeias situadas ao redor das muralhas.

Os gregos antigos já usavam um tipo de escrita, conheciam o uso do bronze e trabalhavam ainda com a prata e o ouro. Havia nas cidades micênicas diferentes tipos de profissões e grupos sociais. Dentre os artesãos, existiam: os oleiros, que trabalhavam com barro; os carpinteiros; os teceliões, que trabalhavam fabricando tecidos, e os ourives (que trabalhavam com o ouro). Havia também médicos, cozinheiros, agricultores, prestadores de serviços, comerciantes, construtores de embarcações, entre outros.

Os Micênicos expandiram-se militarmente para conquistar outras regiões do Mar Egeu e da Ásia, além do Mar Mediterrâneo. Suas campanhas militares eram marcadas por guerras de conquistas.

Nos poemas épicos atribuídos ao poeta Homero, que teria vivido no século IX a.C., são narradas algumas dessas conquistas. A mais famosa teria sido sobre a adversária de Micenas na época: a cidade de Troia, narrada no poema Ilíada.

Muito do que se sabe sobre os gregos antigos é o que está relatado nas obras Ilíada e Odisseia. Homero teria vivido no século IX a.C e conta, através de suas poesias, a história de uma Grécia gloriosa, anterior à invasão dos povos dórios.

Os dórios não conheciam a escrita, mas usavam armas de ferro, isso provocou a queda das cidades e palácios que tinham sido construídos pelos micênicos.

Com a dispersão da população da civilização Micênica, surgiram outros núcleos de comunidades que foram chamadas de gens. Essas comunidades cultuavam seus antepassados. Assim foi criada a religião familiar dos gregos.

Cada comunidade era formada por pessoas unidas por laços religiosos e de parentesco, que se identificavam por prestarem cultos e oferecerem sacrifícios aos seus ancestrais comuns. Inicialmente eram governadas por patriarcas que exerciam as funções de chefes políticos, militares, sacerdotes e juízes em suas comunidades. Com o tempo, esses chefes passaram à condição de reis, governando com o auxílio de uma aristocracia de origem militar. A justiça era exercida com base em um código de justiça, também de origem familiar.

Na economia, predominaram as atividades agrícolas e pastoris. Havia também um comércio à base de trocas realizadas entre as comunidades com o que sobrava da produção agrícola, da criação de animais e do artesanato. Procuravam produzir tudo o que necessitavam: vinho, azeite , armas , vegetais e criação de rebanhos.

Nas comunidades gentílicas, a aristocracia – elite militar composta por grandes proprietários de terras – era a classe mais privilegiada, pois dividia com os reis o comando político. Eles reuniam-se em Assembleias para decidir sobre o destino da comunidade.

Havia trabalhadores livres (camponeses, pastores e artesãos) e trabalhadores escravos. Camponeses e pastores trabalhavam em suas próprias terras, que eram menores e menos férteis que as terras da

aristocracia, tentando tirar delas o que precisavam para viver.

Os trabalhadores livres também poderiam participar das assembleias, mas não tinham o direito de deliberar sobre os assuntos de sua comunidade. Sua participação era mais aplaudir ou vaiar do que discutir.

Havia também trabalhadores escravos, que os chefes guerreiros obtinham mediante o assalto e o saque às populações costeiras. Nesses ataques, era comum matarem os homens e aprisionarem as mulheres e as crianças como escravas. A compra de estrangeiros e o aprisionamento de camponeses endividados eram também formas de obterem escravos.

Outra camada social que vivia em condições muito precárias eram os tetas, homens livres, sem terras nem especialidade, que vagavam em busca de trabalho. Se submetiam a trabalhar em troca apenas de comida e roupa.

Entre os séculos IX e VIII a.C. a população das comunidades gentílicas cresceu muito e as terras férteis existentes diminuíram. Os aristocratas ficaram com a posse das melhores terras e também com cargos junto às monarquias. Aos poucos, foram também se apropriando do poder político, destituindo os monarcas e estabelecendo governos aristocráticos.

Os conflitos por terras passaram a ser constantes. Para defender suas terras, os aristocratas de cada comunidade se uniram formando as chamadas fátrias ou grupos de defesa, que, por sua vez, também se uniram, formando grupos maiores, chamados tribos. Essas tribos ergueram em locais altos cidadelas fortificadas, as chamadas Acrópoles, onde estabeleciam seus palácios, as sedes dos governos e os templos.

Foi a partir dessa organização que surgiu e se desenvolveu a maior parte das cidades-estado gregas. A esse tipo de cidade os gregos deram o nome de polis. Corinto, Tebas, Atenas e Esparta são os nomes de algumas das mais importantes cidades-estado gregas.



Uma cidade-estado é uma organização político-econômica independente. Cada cidade grega tinha seu próprio governo, autônomo diante dos demais. Cada uma tinha seu próprio exército e suas próprias leis. As cidades tinham em comum a língua, alguns costumes religiosos e algumas tradições, mas eram independentes entre si. Assim formou-se a civilização grega.

Com o tempo, surgiram legisladores das camadas aristocráticas, criaram leis com o objetivo de acalmar as massas e garantir o poder da aristocracia no contexto da nova ordem econômica e social que surgia. Assim, formaram-se as Oligarquias. A palavra oligarquia vem do grego e significa: poder de poucos.

Em Atenas, dois legisladores foram destaques: Drácon e Sólon. O primeiro teria vivido no século VII a.C. Suas leis ficaram conhecidas pelas punições estabelecidas para quem não as cumprisse, tanto que a expressão draconiano quer dizer muito severo. Dentre suas leis, destacam-se as que estabeleciam a pena de morte para o crime do roubo e a pena da escravidão para o devedor que não conseguisse saldar suas dívidas.

No século VI a.C, também na cidade de Atenas, outro legislador de origem aristocrática, Sólon, fez reformas para tentar conter as revoltas sociais. Aboliu a escravidão por dívidas e aumentou a participação política nas Assembleias.



GLOSSÁRIO

Assembleia: atualmente significa uma reunião. Nos estados brasileiros é nas Assembleias Legislativas que se reúnem os deputados estaduais e fazem as leis para o Estado. Na Grécia antiga era o órgão principal do poder aristocrático, formado pelos cidadãos livres, homens, e que tinham dinheiro. Era onde se decidia os destinos das cidades. Os cidadãos mais ricos tinham maior poder de decisão.





COMO É ISSO
NO SEU LUGAR?

Esse mito de Ícaro mostra que o filho acabou morrendo por não ouvir a orientação do pai. Geralmente o filho dá ouvidos ao que o pai fala? Realmente há esse tipo de conflito nas relações entre pais e filhos que você percebe ao seu redor? Antigamente era menos nítido ou sempre houve esse tipo de choque entre pais e filhos?

Foi na Grécia também que surgiu o termo Tirania para denominar um tipo de poder instituído à força. Embora, muitas vezes, os tiranos valessem-se da violência para chegar ao poder, a palavra tirano ainda não tinha o significado que tem hoje, ou seja, uma definição dada a governantes considerados violentos. Na cidade de Atenas, na metade do século V, um governante chamado Pisístrato derrotou os exércitos dos aristocratas e se colocou no poder com o apoio popular. Ele, porém, fez reforma agrária beneficiando os camponeses empobrecidos e realizou obras na cidade de Atenas. Atuou em benefício ao estímulo de artes como o teatro e a poesia. Foi tirado do poder por duas vezes quando as facções políticas contrárias, de origem aristocrática, retomaram o poder. Guerreou contra elas, com o apoio da população, e retornou ao governo.

Depois, Clístenes aprofundou as reformas legislativas, políticas e sociais iniciadas por Sólon e Pisístrato, estendendo o direito de participação política a todos os cidadãos atenienses. Não eram considerados cidadãos as mulheres, os homens menores de 20 anos, os escravos e os estrangeiros, que na verdade representavam a maioria da população. Esse governo é que ficou conhecido como Democracia, que passou a ser governo do povo.

A democracia ateniense funcionava assim: um conselho formado por quinhentos cidadãos, escolhidos dentre os demos gregos, através de sorteio, propunha decisões públicas a um conselho maior, uma Assembleia de Cidadãos, formada por todos os cidadãos atenienses, que se reunia pelo menos 40 vezes por ano e só funcionava com um número mínimo de 6 mil participantes, número estipulado como necessário para deliberar sobre questões pertinentes à cidade.

Havia ainda um conselho judiciário formado por cidadãos também escolhidos por sorteio e remunerados para exercer o dever da justiça. O único órgão fixo era uma espécie de generalato, um grupo composto por dez generais militares escolhidos dentre a elite e que tinham por missão zelar pelo perfeito funcionamento das estruturas democráticas de governo.

Isso era uma democracia direta, os cidadãos deliberavam em praça pública sobre os destinos de sua cidade. Já a nossa democracia é representativa. Mas existem mais diferenças entre a nossa democracia e a ateniense.

Foi em Atenas que se desenvolveu o modelo de democracia, mas era bem diferente da democracia que temos hoje.

Já outra cidade-estado muito conhecida da Grécia antiga foi a cidade de Esparta, que era bem diferente na sua organização. A camada aristocrática espartana criou uma estrutura militar e submeteu os habitantes a um esquema militar muito organizado.

Os espartanos eram descendentes dos dórios, eram os nobres das cidades e controlavam os hilotas, que eram obrigados a trabalhar nas terras das famílias e realizar toda a espécie de serviços para que os dórios pudessem se dedicar apenas à política e à vida militar.

Para manter essa estrutura, o treinamento militar em Esparta começava cedo: aos sete anos, as crianças do sexo masculino eram entregues ao Estado que cuidava de sua educação e do treinamento.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

A educação em Esparta consistia em "bem obedecer, resistir às fadigas e vencer em combate". Os jovens recebiam treinamento militar até os 30 anos, quando só então eram liberados para se casar oficialmente; aos 20 anos os jovens poderiam unir-se com mulheres, mas casar somente aos 30. Uma vez por ano os jovens em treinamento participavam de um exercício que consistia em sair e matar o maior número possível de hilotas.

As mulheres também eram instruídas com exercícios físicos para que dessem à luz cidadãos fortes e sadios. Segundo alguns historiadores, quando as crianças nasciam com algum defeito físico ou fracas demais eram abandonadas para que morressem ou lançadas em um abismo do alto de uma montanha. Por outro lado, as mulheres espartanas podiam participar de reuniões públicas e administrar o patrimônio familiar na ausência dos esposos.

No Youtube você encontra um filme de 1962: Os 300 de Esparta goo.gl/3ayZ8M , um Épico baseado em fatos históricos do ano 480 a.C. que trata das cidades de Esparta e Atenas.

Antes de qualquer outra cidade grega, Esparta institui um sistema político em que todos os cidadãos tinham participação política, diferentemente de Atenas onde escravos e estrangeiros não participavam.

A Grécia foi, das sociedades antigas, a que mais avançou em conhecimentos, nos campos do teatro, filosofia, artes, cultura e educação, tornando-se um dos principais pilares da cultura ocidental.

A Sociedade Romana e o desenvolvimento do Direito

A civilização romana se desenvolveu a partir de uma pequena cidade fundada pelos latinos, na Península Itálica, por volta do século X a.C. Ali passaram a habitar vários povos de diferentes origens que formavam comunidades.

Assim como na Grécia do Período Homérico, cada uma dessas comunidades reunia-se em torno do culto a um antepassado comum, formando as gens. As gens eram lideradas por um patriarca. Os patriarcas eram homens mais velhos que respondiam pelo controle militar, administração política e econômica e pela liderança religiosa das comunidades. Cabia ainda a eles o exercício da lei e da justiça: tinham o poder de estabelecer penas e punições sobre os delitos cometidos na comunidade e também o direito de vida e de morte sobre as pessoas que nela viviam.

Por volta do século VIII a.C, observa-se nessa região o surgimento de um governo monárquico. Essa data é atribuída devido aos vestígios do que teria sido o palácio real mais antigo da região. A sociedade romana era formada por:

- Patrícios, que eram os proprietários das terras mais férteis da região. Tinham o comando político da cidade, formando uma aristocracia.
- Plebeus, que eram estrangeiros, comerciantes, artesãos e pequenos proprietários de terras não vinculados a nenhuma gen.
- Clientes, plebeus enriquecidos que se colocavam sob a proteção de uma família patrícia, cultuando os mesmos deuses.
- Escravos por dívidas – plebeus empobrecidos que, endividados, perdiam a liberdade.

Nos primeiros tempos da Roma Monárquica, o poder era exercido pelo Monarca, pelo Senado e pela Assembleia, da qual participavam todos os patrícios chefes das principais famílias e decidiam sobre as questões ligadas à guerra e à paz. Nas Assembleias era escolhido um dentre os três indicados pelo Senado para ser rei no caso de morte do monarca.

O exército que fazia a defesa e conquistava terras era formado por cavaleiros cedidos pelas tribos. Nos primeiros tempos da Monarquia, os plebeus eram impedidos de participar do exército e de realizar práticas religiosas em templos públicos, privilégio somente dos patrícios. Além do mais, tinham que pagar impostos e tributos ao Estado e estavam permanentemente sob ameaça de perder suas terras e sua liberdade.

Roma, assim como a Grécia, passou por muitas invasões, tendo o exército que mudar as regras e aceitar plebeus e, com o tempo, até mesmo escravos e soldados pagos.

De monarquia, Roma tornou-se República em torno do ano 509 a.C. Apesar do nome, na prática, o governo republicano não representou um "governo do povo"; o

poder político continuava nas mãos dos patrícios. Inicialmente, a maior mudança foi na organização administrativa desse poder, tendo agora o Senado, a Assembleia e os Magistrados, que eram uma espécie de altos funcionários públicos eleitos para exercer funções administrativas na cidade, com mandato de um ano.

O que significa magistrado nos dias de hoje?

A partir do século V a.C, os romanos iniciaram um processo de expansão a partir da conquista dos demais povos da Península Itálica. À medida que a expansão territorial ia acontecendo, crescia a importância do Exército e dos soldados. O Estado romano precisava dos soldados para manter sua política expansionista.

Os romanos vendiam para suas províncias produtos de origem agrícola e animal, produzidos pelos escravos nos latifúndios, e adquiriam, dessas mesmas regiões, produtos exóticos e de luxo, tais como temperos, joias, metais preciosos, tecidos, animais selvagens, peles, ferro, marfim, entre outros.

As guerras de conquistas alimentavam a produção dos latifúndios, trazendo mais terras e escravos, e a produção dos latifúndios, por sua vez, alimentava a economia romana que financiava a guerra.

Roma tornou-se um grande império e mantinha muitas áreas sob controle. Os homens livres dominavam outros homens, aumentando cada vez mais a escravidão e a necessidade de controle. Ao mesmo tempo, os romanos criaram e ampliaram as leis, formando o Direito.

Havia escravos que sabiam ler e escrever, que sabiam fazer cálculos e que administravam os negócios dos seus senhores; alguns sabiam até falar mais de uma língua. Havia escravos que trabalhavam com artesanato e aqueles que trabalhavam em estabelecimentos comerciais existentes nas cidades, espécies de mercados.

Apesar dos diferentes usos a que eram submetidos os escravos, a maioria deles carregava um peso comum: o peso de sustentar um grandioso império e, mesmo assim, ser tratado como coisa, como mero instrumento de trabalho.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

As revoltas de escravos eram constantes. Elas podiam ser isoladas, como a tentativa de um escravo em assassinar o seu senhor, ou coletiva, quando escravos se reuniam e planejavam fugas. A mais famosa e conhecida revolta coletiva de escravos foi a liderada por Espártaco, gladiador que em 73 a.C chegou a organizar uma revolta contra Roma com 100 mil escravos fugitivos. Dois anos depois, a revolta foi esmagada e os escravos envolvidos derrotados: Espártaco foi morto em combate.

Os gladiadores eram lutadores, na maioria das vezes escravos que lutavam entre si em arenas públicas, os anfiteatros, usando diferentes tipos de armas e estratégias. Lutavam até a morte. O vencedor seria aquele que conseguisse abater seus inimigos e sobreviver. Gladiadores que acumulavam vitórias acumulavam também riquezas, glória e prestígio diante da sociedade. Escravos enriquecidos com o gládio poderiam, até mesmo, comprar sua liberdade. À medida que as crises sociais da República se tornaram frequentes, os espetáculos de gladiadores, promovidos por políticos, tornaram-se cada vez mais constantes. Eram oferecidos ao grande público, que tomava lugar nos assentos dos anfiteatros de acordo com sua classe social.

Sobre aspectos históricos de Roma Antiga, há filmes épicos que são clássicos no cinema, como: Ben Hur (1959) e Quo Vadis (1951). Ben Hur mostra a escravidão e aspectos políticos na Roma Antiga, e Quo Vadis aborda perseguições ao Cristianismo durante o governo de Nero.



O Império romano dominou praticamente toda a Europa e durou até o século V quando, marcado por revoltas e invasões de povos que não tinham terras e estavam fora do Império, começou uma mudança na organização social e política da Europa, o que levou ao surgimento do sistema feudal, que durou 1000 anos.

AVALIE SEU APRENDIZADO



1. As civilizações grega e romana são importantes para a Europa e para a nossa sociedade. Por quê?

→ a. Foram os primeiros povos que surgiram.

b. Formam a base da cultura ocidental.

c. Inventaram a roda.

d. Inventaram a escrita.

2. O termo draconiano quando se aplica a leis é devido:

a. Ao legislador grego Dracon, autor de leis muito severas.

b. Ao código de leis criado na antiguidade grega.

c. Ao código de leis criado pelos romanos.

d. Às leis que estão em vigor na Grécia atual.

3. Atenas e Esparta foram cidades-estado gregas completamente diferentes na organização e na cultura. É correto afirmar que :

a. As duas cidades criaram a democracia com a participação de todos.

b. Atenas se desenvolveu nas artes, cultura e política, e principalmente na organização militar.

c. As duas cidades fizeram guerras.

d. Atenas criou a Democracia e Esparta teve governos tirânicos.

4. Qual a principal contribuição dos romanos para o mundo ocidental?

a. Criaram a política.

b. Criaram a filosofia.

c. Aprofundaram os conceitos políticos e organizaram as leis, criando o Direito.

d. Criaram a religião cristã.

5. Qual o papel da escravidão na sociedade romana?

6. Roma foi o maior Império que existiu na Antiguidade. Por que um poder tão grande se destruiu?

A Sociedade medieval: Igreja, poder e cultura



PARA COMEÇO DE CONVERSA

Na nossa sociedade, apesar de muitos avanços, da Internet, que facilita o acesso à comunicação, à pesquisa e ao conhecimento, muitas pessoas ainda têm medo de seres mágicos, do inferno ou de bruxas. Por que isso acontece? Houve uma época na Europa em que quase tudo o que as pessoas sabiam era transmitid pela igreja católica. Foi na Idade Média, que durou 1000 anos, desde que o grande Império Romano foi deixando de existir, até o século XV, quando ocorreram as navegações, o retorno da vida urbana, do comércio e das cidades. Muitos medos faziam parte do imaginário das pessoas, e esses medos foram passando de geração em geração e estão presentes até nos dias de hoje.

O FEUDALISMO

O feudalismo foi uma estrutura política, econômica e social que se desenvolveu em algumas regiões da Europa durante a Idade Média, especialmente a partir dos séculos IX e X. Seu período de maior influência foi entre os séculos XI e XIII, entrando em decadência a partir do século XIV.

Era um sistema apoiado na fidelidade mútua entre reis e senhores, senhores e servos, marcado pela troca de terra e de proteção. Quando os fortes reinados que existiam na Europa se enfraqueceram, durante as inúmeras guerras, a igreja católica, que já vinha crescendo e se impondo como uma grande força, tornou-se a camada dominante mais forte. Igreja e nobreza dominavam praticamente todos os setores da vida social, política e econômica

No período das guerras e da desestruturação do império romano já havia uma prática entre os senhores de doar terras a soldados que voltavam das guerras para que fizessem sua proteção. A essa prática deu-se o nome de beneficium, que estabelecia um pacto de fidelidade entre o senhor

e quem recebia as terras. Era realizada também uma homenagem, e quem a recebia se tornava vassalo. A terra doada recebia o nome de feudo. No início eram os próprios reis que doavam. Doar um feudo significava doar um benefício a alguém em troca de serviço militar.

Aquele que doava o benefício era chamado de suserano e o que recebia era chamado de vassalo. O feudo era um benefício material, sendo na maioria das vezes uma grande área de terra, mas também poderia ser uma função religiosa, um cargo, o direito de passar por uma propriedade sem pagar impostos, enfim, algum tipo de vantagem.

A entrega do benefício era realizada em uma cerimônia constituída de duas partes: a homenagem – momento em que o vassalo prestava juramento de fidelidade ao suserano – e a investidura – momento em que o suserano fazia a entrega do benefício ao vassalo, utilizando em caráter simbólico algum elemento material que o representasse.



COMO É ISSO
NO SEU LUGAR?

Existe alguma cerimônia que marca acontecimentos do dia a dia ou da vida social das pessoas?

Na sociedade feudal, cabia à nobreza a responsabilidade de proteger militarmente as terras que lhe haviam sido confiadas. Ao clero, cabia zelar pela sua "proteção espiritual", e aos trabalhadores que aravam, cultivavam e tiravam da terra os alimentos para a sobrevivência de todos, cabia, exclusivamente, a função de trabalhar.

Cultivar a terra era a tarefa mais difícil e era realizada pelos servos da gleba. Gleba significava terra. Servos eram camponeses que, por não possuírem suas próprias terras, estavam presos às dos senhores para os quais trabalhavam, em troca de proteção militar e do direito de trabalhar numa parte dessa terra para seu próprio sustento. Não podiam ser vendidos como os escravos nem abandonar as terras dos seus senhores. A servidão acompanhava esses camponeses até a morte. Os filhos dos servos, quando atingiam uma certa idade, também tinham de servir aos senhores de seus pais. Os senhores donos das terras tinham todos os direitos. Em algumas regiões, o senhor feudal tinha até o direito de passar a primeira noite com as mulheres que viviam no feudo quando elas se casavam.

As propriedades feudais produziam tudo o que necessitavam para a sobrevivência dos seus moradores; os servos faziam mui-

tas atividades, que iam desde o preparo da terra para o plantio até a extração de lã para a confecção de vestimentas.

Havia também outro tipo de camponês: o vilão. Os vilões eram camponeses livres, que habitavam suas próprias terras – situadas em terras desprezadas pela nobreza, as chamadas terras alodiais (propriedade imóvel, livre de ônus) – ou que habitavam nas proximidades do feudo.

Não estavam presos à terra como os servos, mas deviam, assim como eles, algumas obrigações aos senhores feudais, sobretudo porque precisavam destes para assegurar sua sobrevivência.

Além de serem obrigados a realizar todo tipo de trabalho, entregar parte de sua produção e cuidar primeiro dos interesses do senhor, deixando em segundo plano seus próprios interesses (sua lavoura, seus animais, sua família), os camponeses deviam impostos aos senhores feudais e à Igreja. Esses impostos eram, muitas vezes, pagos em espécie – visto que o uso da moeda nessa época era bem restrito – ou em moedas que circulavam somente nos feudos.

Com tantas obrigações e pagamentos, o que sobrava para os camponeses era muito pouco, que mal dava para a sua sobrevivência. As terras que cultivavam dificilmente rendiam um fruto por semente, porque as técnicas que utilizavam eram muito arcaicas.

Como as terras dos senhores eram muito maiores, a baixa produtividade era compensada pela quantidade plantada, o que não acontecia com as plantações dos servos e vilões. Por isso, principalmente no inverno, era comum camponeses morrerem de fome.

O espírito religioso da época recomendava a caridade dos mais abastados para com os pobres, mas isso não mudava em nada a situação dos servos: eles nasciam e morriam pobres.

Como na sociedade medieval praticamente não havia mobilidade social – isto é, não se passava de uma condição social à outra – a alta nobreza era composta por uma aristocracia que, apesar de suas origens guerreiras, se mantinha graças aos privilégios conquistados pela sua posição social, dentre eles o de ser uma classe formada por grandes proprietários de terras que tinham muitas pessoas trabalhando para o seu sustento, luxo e poder.

Entre os nobres, existia uma camada considerada a baixa nobreza, que era formada por cavaleiros que prestavam serviços militares aos grandes senhores feudais. Sua vida, portanto, consistia em um constante servir a esses senhores, lutar por eles, uma vida voltada para a guerra, que exigia um preparo constante, iniciado ainda na adolescência. Os cavaleiros se preparavam o tempo todo para lutar, para serem guerreiros.

Havia entre a nobreza diferentes graus de riqueza e poder. Havia também diferentes graus de nobreza, diferentes títulos que identificavam condições diversificadas desfrutadas pelos nobres na sociedade feudal.

A origem de alguns desses títulos remonta ainda ao Império Romano, esse era o caso do título de Duque; ter um título de nobreza era garantia de poder e respeito. A origem dos regimes monárquicos e a admiração que muitos têm pelas monarquias vêm desses tempos remotos.



ISSO SEMPRE FOI ASSIM?

E hoje, como as pessoas veem os que têm cargos de destaque, seja na igreja, na política ou na sociedade? No Brasil existem nobres?

Um dos momentos mais importantes da sociedade feudal era a realização dos torneios. Nessa ocasião os cavaleiros testavam suas habilidades como guerreiros. Geralmente os torneios eram realizados junto com as feiras que aconteciam nos entroncamentos das propriedades feudais, nos lugares que mais tarde seriam chamados de burgos, que eram também o local de troca dos produtos. Esses eventos eram um acontecimento – além das apresentações, havia a venda de artigos locais e, em algumas regiões, música e dança. Muitas vezes, nesses torneios, aconteciam disputas entre cavaleiros, vinganças e situações que não resultavam em violência.



Atualmente, em muitos países, inclusive no Brasil, existem festivais e festas temáticas que relembram os torneios e a cultura medieval.

A Igreja Medieval

A Igreja Católica surgiu com o cristianismo primitivo, que se desenvolveu nas primeiras décadas do Império Romano. Foi naquele período que nasceu, entre os judeus, um homem que foi chamado de Jesus Cristo. Desde criança, ele teria iniciado sua pregação. Jesus Cristo trazia ideias renovadas da religião judaica, ele atraiu muitos simpatizantes e também a raiva das autoridades romanas. Os que seguiam as ideias de Jesus foram chamados de cristãos; muitos foram perseguidos, em alguns casos, presos e martirizados. Por conta disso, celebravam seus rituais religiosos em locais protegidos, como as catacumbas, espécie de cemitérios subterrâneos.

Mas as perseguições e martírios de que eram alvos não afastavam os cristãos de seus ideais e ainda atraíam mais adeptos à sua causa. O Cristianismo se expandiu porque a principal pregação da doutrina era o amor e a igualdade. A coragem com que os cristãos enfrentavam o suplício nas arenas de Roma fazia com que muitas pessoas se interrogassem: que fé era essa, capaz até mesmo de afastar o temor diante da morte?

Assim, ao longo do primeiro século da nossa era, a doutrina cristã foi conquistando novos simpatizantes para além da Palestina: Roma, Grécia, Constantinopla, Egito, Síria são apenas algumas das regiões para onde o cristianismo, mesmo à custa de perseguições, se expandiu.

Nesses primeiros tempos, os cristãos se reuniam em comunidades chamadas ecclesias (assembleia de fiéis), abertas à participação de todos, inclusive de mulheres e escravos. Todos que dela participassem e compartilhassem do mesmo ardor apostólico, que caracterizou os primeiros discípulos de Cristo, estavam capacitados para realizar pregações em nome de Jesus.

Ao longo dos séculos II e III, as ecclesias foram crescendo de tamanho e em número de membros. E, no seu interior, as diferenças sociais começaram a aparecer. Estudiosos convertidos ao cristianismo e participantes das assembleias de cristãos começaram a fazer esforços para conciliar os preceitos do pensamento filosófico dos gregos e romanos com os fundamentos da fé cristã.

Foi se formando assim a doutrina cristã: os procedimentos que antes faziam parte do cotidiano religioso das comunidades passaram a ser ritualizados e os ensinamentos de Cristo, presentes nos evangelhos, transformados em doutrinas e práticas institucionalizadas.

Anciãos considerados mais sábios (chamados bispos), escolhidos entre os homens mais velhos de cada comunidade, passaram a exercer a liderança apostólica frente à comunidade. Baseados no princípio de que Cristo escolheu alguns apóstolos para servirem como pastores, esses bispos passaram a ser vistos como diferentes dos demais fiéis, pois teriam recebido dos seus antecessores a missão de ser um intermediário entre Deus e a comunidade, e de dar prosseguimento à missão que Jesus teria confiado aos seus apóstolos.

Houve então uma separação nas comunidades entre os líderes espirituais – os bispos e os sacerdotes – e os fiéis. Essas diferenças se acentuaram com as invasões bárbaras: muitos camponeses – pagãos – de origem germânica, se converteram ao cristianismo, mas a maioria desconhecia a escrita. Estes passaram a engrossar as fileiras dos fiéis da religião cristã como leigos, mas dificilmente atingiam o status de liderança espiritual – se tornando sacerdotes e bispos – privilégio destinado aos clérigos normalmente vindos de classes sociais mais ricas.

Em 313, o Imperador romano Constantino, por meio do Édito de Milão, concedeu liberdade de culto aos cristãos. Em 391, o Imperador Teodósio transformou o cristianismo na religião oficial do Império Romano.

A religião cristã passou então do status de uma seita de origem oriental para a de religião oficial de um império que, mesmo decadente, controlava a economia, a política e a mentalidade de uma boa parte da população.

A religião cristã, agora chamada de Católica, isto é, universal, teve de ser ainda mais organizada. Era interesse dos imperadores romanos controlar as lideranças religiosas para, de algum modo, continuar a exercer o controle sobre a população.

A Igreja tinha uma tarefa ainda mais difícil no final do século IV e início do século V: a conversão dos milhares de pessoas que, com as invasões bárbaras, passaram a fazer parte dos territórios onde o catolicismo era a religião oficial.

A imensa maioria desses invasores era composta por camponeses, que outrora viviam em florestas e cultuavam deuses ligados às forças da natureza. Eram analfabetos e não falavam o latim. Seus chefes, deslumbrados com o poder e o brilho que Roma ainda representava, buscavam se converter ao Cristianismo pois, com a decadência do Império, a Igreja Católica acabou se tornando a única instituição onde a cultura de origem greco-romana se encontrava preservada.

Obrigavam suas tribos a também se converterem, mas como a maioria era composta de camponeses, partilhava tradições pagãs associadas a festividades relacionadas aos ciclos da natureza. A Igreja então reorganizou o calendário, atribuindo às festas camponesas já existentes significados cristãos.

Em torno do século IX, a Igreja era a única forma de unidade que havia em todo o território europeu: através da sua estrutura, organizada e hierarquizada, da sua presença, por meio de paróquias e mosteiros em praticamente toda a Europa; pela cobrança do dízimo; pela grande concentração de terras entre seus líderes – muitos bispos e abades eram também senhores feudais; pelo fato de seus membros dominarem o uso da escrita e conhecerem o latim – muitos até mesmo o grego; e pelas festas religiosas, através das quais regulava os dias do ano de um calendário agrícola e rural, num mundo agrário em que os camponeses eram servos e acreditavam que este era o desejo de Deus.

Afinal, naquela época, havia um grande temor – baseado na interpretação de alguns textos bíblicos e na pregação de alguns santos católicos – de que o mundo fosse acabar na virada do ano 1000.



COMO É ISSO
NO SEU LUGAR?

As pessoas temem o fim do mundo? Na virada para o ano 2000, você lembra de ter ocorrido algo parecido?

O medo do fim do mundo e do Juízo Final provocou um ardor religioso em toda a Europa: peregrinações a locais considerados santos, como Santiago de Compostela, na Espanha, e Jerusalém, no Oriente Médio, tornaram-se mais frequentes. Esses locais, porém, estavam dominados pelos muçulmanos.

A igreja começou a organizar as Cruzadas, entre os séculos XI e XIII, que eram expedições armadas apoiadas pela nobreza e pelos reis, rumo à Jerusalém, que visava expulsar os muçulmanos.

Esse movimento religioso e militar, além de seu caráter religioso, – a retomada cristã da Terra Santa – tinha também o objetivo de conquistar novos cristãos, tanto que a igreja falava no perdão dos pecados, na posterior salvação da alma, para aqueles que morressem em nome da Cruz de Cristo, por isso o nome Cruzadas.

Muitos nobres almejavam conquistar territórios no Oriente, enquanto outros iam em busca de aventuras. Inúmeros camponeses pobres partiam em busca de oportunidades, já que na Europa se vivia uma crise agrícola, e muitos nobres expulsavam servos dos feudos, visto que a população tinha aumentado significativamente.

As Cruzadas aconteceram em um período de três séculos, foram realizadas oito expedições oficiais à Terra Santa, e uma expedição não oficial, organizada por um eremita de nome Pedro, que conduziu 50 mil pessoas – em sua maioria pobres das cidades e dos campos. A cruzada popular, como ficou conhecida, terminou antes de chegar ao seu destino: fadiga, fome e confrontos com búlgaros e turcos ocasionaram a morte da maioria dos peregrinos.

Das demais cruzadas, somente a primeira (1096-1097) teve algum sucesso. Conhecida como Cruzada dos Príncipes, essa expedição recuperou territórios da Ásia Menor para o Imperador Bizantino e conquistou terras na Armênia e na Síria, que foram transformados, juntamente com Jerusalém, em reinos cristãos.

Outra Cruzada que merece destaque foi a terceira (1189-1192). Esta Cruzada ficou marcada por alianças entre o chefe muçulmano Saladino – que havia capturado Jerusalém – e o rei Ricardo Coração de Leão.

A Quarta Cruzada (1202-1204), organizada por ricos comerciantes italianos, desviou seu destino e acabou em Constantinopla, saqueando e matando populações cristãs. Teve uma finalidade comercial e não religiosa.

Entre todas as atrocidades que ocorreram durante as Cruzadas, talvez nenhuma se compare a que foi consentida pelos europeus no ano de 1117, quando um camponês francês de 12 anos de idade – Estevão de Cloyes – conseguiu que se organizasse uma Cruzada com 30 mil crianças, dentre as quais muitas acabaram como escravas de sarracenos no Egito e no Norte da África. No mesmo ano, 20 mil crianças alemãs conse-

guiram chegar até a Itália. Muitos meninos foram postos em servidão camponesa, enquanto meninas (muitas delas) acabaram sendo aliciadas para trabalhar em bordéis de Roma.

Quando acabaram as Cruzadas, os lugares onde os cristãos haviam lutado estavam sob o poder dos muçulmanos. Os cruzados haviam fracassado, mas a Europa jamais seria a mesma. O contato com o Oriente e com a luxuosa capital do Império Bizantino – Constantinopla – modificou hábitos e costumes e favoreceu o estreitamento comercial entre europeus e povos da Ásia e África.

Durante as Cruzadas, a Europa não assistiu apenas ao ódio declarado contra os muçulmanos de Jerusalém: inúmeras campanhas internas foram travadas para expulsar, prender e até mesmo matar árabes e judeus que viviam na Europa e que não representavam perigo algum aos territórios da Terra Santa.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Durante muito tempo se chamou a Idade Média de "idade das trevas", porque acreditavam que nos mil anos de domínio católico não teriam ocorrido avanços na área da ciência. Hoje sabemos que foi no período medieval que se construiu o método de investigação da natureza, o desenvolvimento da matemática e da física, que possibilitou a construção das catedrais e dos castelos clássicos. As táticas de lutas e disputas também se modificaram com a invenção dos arreios, que permitiam aos cavaleiros se manterem fixos nos cavalos. No fim da Idade Média, artistas pesquisavam o corpo humano, estudando cadáveres, o que garantiu a realização de esculturas e pinturas perfeitas e um grande renascer das artes.

A Igreja tinha uma tarefa ainda mais difícil no final do século IV e início do século V: a conversão dos milhares de pessoas que, com as invasões bárbaras, passaram a fazer parte dos territórios onde o catolicismo era a religião oficial.

A imensa maioria desses invasores era composta por camponeses, que outrora viviam em florestas e cultuavam deuses ligados às forças da natureza. Eram analfabetos e não falavam o latim. Seus chefes, deslumbrados com o poder e o brilho que Roma ainda representava, buscavam se converter ao Cristianismo pois, com a decadência do Império, a Igreja Católica acabou se tornando a única instituição onde a cultura de origem greco-romana se encontrava preservada.

Obrigavam suas tribos a também se converterem, mas como a maioria era composta de camponeses, partilhava tradições pagãs

associadas a festividades relacionadas aos ciclos da natureza. A Igreja então reorganizou o calendário, atribuindo às festas camponesas já existentes significados cristãos.

Em torno do século IX, a Igreja era a única forma de unidade que havia em todo o território europeu: através da sua estrutura, organizada e hierarquizada, da sua presença, por meio de paróquias e mosteiros em praticamente toda a Europa; pela cobrança do dízimo; pela grande concentração de terras entre seus líderes – muitos bispos e abades eram também senhores feudais; pelo fato de seus membros dominarem o uso da escrita e conhecerem o latim – muitos até mesmo o grego; e pelas festas religiosas, através das quais regulava os dias do ano de um calendário agrícola e rural, num mundo agrário em que os camponeses eram servos e acreditavam que este era o desejo de Deus.

Afinal, naquela época, havia um grande temor – baseado na interpretação de alguns textos bíblicos e na pregação de alguns santos católicos – de que o mundo fosse acabar na virada do ano 1000.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

O documentário "A Peste Negra na Idade Média"

goo.gl/V6DJpG mostra aspectos de como viviam e pensavam os homens medievais. O medo e a ignorância que dominava o período quando a Europa sofre a epidemia de Peste negra que matou milhares de pessoas.

AVALIE SEU APRENDIZADO

1. A Idade Média é um período da história da Europa em que predominou:

a. O poder dos servos que eram essenciais para a produção nos feudos.

b. O poder da igreja e da nobreza que controlava tudo.

c. O poder dos reis.

d. O poder da burguesia que controlava o comércio.

]]

2. O feudo era uma grande extensão de terra doada pelo rei a um senhor e este doava a outros e criavam uma organização. Marque a alternativa que não é correta em relação ao feudo.

a. Havia uma relação de fidelidade e de proteção militar.

b. Os servos recebiam a terra, mas não eram donos e precisavam prestar serviços e pagar impostos para a igreja e para os senhores.

c. Às vezes, o feudo envolvia relações de poder e cargos.

d. Todos eram iguais no feudo e estavam sob a proteção do rei.

3. Para se tornar cavaleiro era importante:

a. Ser amigo do rei.

b. Vir de famílias tradicionais e ter título de nobreza.

c. Saber lutar bem.

d. Ser um camponês eficiente.

4. As Cruzadas foram expedições de caráter religioso e militar que tinham por objetivo reconquistar as terras dominadas por muçulmanos. Existiam também outros objetivos para os que partiam nas Cruzadas. Marque o que for incorreto.

a. Era também uma aventura e uma possibilidade de conquistar terras e poder.

b. Era uma forma de conseguir a salvação ou fugir da crise agrícola.

c. Era uma forma de levar a fé cristã a outros povos.

d. Era a possibilidade de fugir da bruxaria existente na Europa.

5. Na sua opinião, por que a maioria das Cruzadas não atingiu seus objetivos?

6. Como a igreja católica conseguiu ser um poder tão forte durante tanto tempo na Idade Média?

Transição do feudalismo para o capitalismo



PARA COMEÇO DE CONVERSA

O Brasil é um país capitalista. Atualmente quase todos os países do mundo são capitalistas. Em que momento histórico surgiu o pensamento capitalista? Já existia mercado consumidor? E as fábricas existiam? Vamos entender como se formou este sistema econômico.

COMO OCORREU A MUDANÇA:

Durante a baixa Idade Média (séculos XI-XIV) o comércio se fortaleceu e surgiram avanços tecnológicos como, por exemplo: a rotação de culturas e o moinho hidráulico. Foram aperfeiçoadas novas formas de atrelar animais, foi criada a charrua, uma das formas mais eficientes de arar a terra naquele período. Durante muito tempo na Idade Média, a agricultura de subsistência funcionou como manutenção dos reinos, dos feudos, porém era possível observar os comerciantes que rodavam pelos feudos oferecendo suas mercadorias trazidas de lugares distantes. É notório que os artesãos de maneira muito particular fabricavam selas, espadas, facas etc. É importante ressaltar que comerciantes e artesãos ficavam à mercê do controle dos senhores feudais, que taxavam impostos sobre a circulação e produção de bens. A comercialização de produtos era feita nos burgos, lugares fortificados em que havia intensa movimentação, diferente da parte interna dos feudos. Apesar de estarem submetidos aos domínios dos nobres, logo esses trabalhadores conseguiram se desvencilhar desse controle e tornaram-se independentes. No século XIII, muitos burgos transformaram-se em cidades importantes, com um comércio fortalecido, fator que acelerou a vida urbana na Europa.

Toda essa movimentação, seja no comércio ou nos empréstimos de dinheiro, fez com que o crédito fosse ampliado, fortalecendo as atividades comerciais e manufatureiras nas cidades. Essas mudanças ocasionaram uma nova forma de entender o que era trabalho. O que antes passava pela servidão passou a ser trabalho assalariado. As relações foram tomando um caminho muito diferente do que existia até então nas sociedades feudais.

Surgiram assim as corporações de ofício, associações que reuniam profissionais do mesmo ramo com o objetivo de proteger o artesão da concorrência que pudesse acontecer em relação a colegas do mesmo negócio ou estrangeiros.

As transformações ocasionadas pelo fortalecimento comercial, manufatureiro e urbano desencadearam uma ruptura no pensamento medieval. As ideias já não eram mais as mesmas e geraram conflitos entre os interessados pela nova ordem econômica que surgia. De um lado, os senhores feudais, do outro, artesãos e burgueses. A concepção de riqueza do senhor feudal estava relacionada à terra, aos vassalos ou agregados que estavam submetidos ao seu poder. Porém, para burgueses e artesãos a riqueza estava intimamente relacionada a investimento, poupança e administração de bens. Essas diferenças aos poucos foram perdendo força, pois a ideia de acumular riqueza passaria, em bem pouco tempo, a tomar conta da mentalidade humana.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

"A cidade contemporânea, apesar de grandes transformações, está mais próxima da cidade medieval do que esta última da cidade antiga. A cidade da Idade Média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno pedaço, um lugar de produção e de trocas em que mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária. É também o cadinho de um novo sistema de valores nascido da prática laboriosa e criadora do trabalho, do gosto pelo negócio e pelo dinheiro." (...) LE GOFF, Jaques. Amor às cidades. São Paulo: Editora da UNESP,1998.





Mas, logo após um significativo período de abundância na agricultura e prosperidade no comércio, a Europa mergulhou numa crise econômica e social. Um dos motivos foi a chegada da peste negra que, introduzida no continente europeu, dizimou um quarto da população, afetando a agricultura e o comércio; com isso, a fome generalizada colaborou ainda mais para a mortandade na época.

A falta de higiene e a concentração populacional nas cidades facilitou para que se propagasse uma epidemia. Para se ter ideia, uma grande quantidade de lixo ficava espalhada pelas cidades e o esgoto corria a céu aberto, fator que ampliou o processo de contaminação da doença. É um momento delicado na vida da população medieval e não demorou para o medo se espalhar com a mesma rapidez que a doença. Apavorados, alguns buscavam explicações no sobrenatural e, muitas vezes, de maneira preconceituosa.



APROXIMAÇÕES
INTERDISCIPLINARES

Pensando no que as pessoas da época da peste negra sentiram, podemos fazer um paralelo com o surgimento da AIDS na década de 80 do século XX, em que alguns grupos sociais foram responsabilizados pelo aparecimento dessa doença. O fato é que, no final da Idade Média, o ser humano não possuía o conhecimento que tem hoje. Eles mal sabiam ler e escrever, diferentemente da sociedade atual, em que temos acesso de forma rápida a todas as informações sobre saúde e prevenção. É importante ressaltar que a doença sempre fez parte da vida humana e que ninguém está livre de adoecer em algum momento da vida. E o preconceito é um fator chamado falta de consciência da condição humana.

Depois de tanta situação ruim com epidemias, seca, diminuição na produção de alimentos, os sobreviventes passaram a exigir melhores condições de trabalho. No campo, os senhores feudais tentavam restringir a saída dos camponeses e, nas cidades, os reis queriam manter os artesãos com os salários anteriores à epidemia. Os trabalhadores rebelaram-se nas cidades e os camponeses no campo, o que todos não aceitavam mais era a ordem feudal. Foram muitas revoltas; enquanto os camponeses fugiam, apesar da repressão, para fora das terras do senhor feudal, nas cidades ampliavam-se as diferenças entre os ricos mercadores e os mestres das corporações. Os capitalistas já controlavam a produção e até o valor a ser cobrado no mercado. Assim, aos poucos, as relações de trabalho foram se modificando até se tornarem como as conhecemos hoje.





ISSO SEMPRE FOI ASSIM?

Essa imagem representa o trabalho em uma corporação de ofício – associações surgidas na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. Uma pessoa só podia trabalhar em um determinado ofício – pedreiro, carpinteiro, padeiro ou comerciante – se fosse membro de uma corporação.



AVALIE SEU APRENDIZADO

1. As sociedades europeias viveram no sistema feudal até o século XV. Várias mudanças fizeram com que as nações, aos poucos, se tornassem capitalistas, que é o sistema dominante até os dias de hoje. Assinale o item que contém mudanças:

   a) Surgimento da burguesia, dos bancos, da cidade e a peste negra que mudou as relações de trabalho.

   b. Surgimento das cidades, da burguesia e da AIDS.

   c. O fortalecimento do poder dos reis.

   d. O enfraquecimento do poder dos reis.

2. O termo burgo se aplica a:

   a. Cidades fortificadas.

   b. Locais de comércio, que fizeram renascer as cidades.

   c. Feiras medievais.

   d. Locais dos torneios e disputas medievais.

3. As corporações de ofício surgiram na Idade Média e tinham como função organizar o trabalho dos artesãos nas cidades. Assinale a alternativa correta:

a. Todos os trabalhadores participavam das corporações.

b. As corporações garantiam os direitos dos trabalhadores.

c. Para exercer qualquer profissão era necessário fazer parte das corporações de ofício.

d. As corporações eram criadas pelos reis.

4. A peste negra fez mudar as relações de trabalho. Por quê?

a. As pessoas se tornaram mais religiosas.

b. Os trabalhadores passaram a ter medo de castigos como a Peste Negra:

c. As corporações de ofício se destruíram devido à peste negra.

d. Morreram milhares de pessoas e os que sobreviveram começaram a exigir maior valorização.

5. Que mudanças aconteceram nas relações de trabalho na passagem da sociedade medieval para a sociedade capitalista?

6. A peste negra na Idade Média matou milhares de pessoas porque eles não tinham conhecimentos e práticas de higiene. Pense e escreva como se pode agir hoje quando surge uma nova doença.

Referências

BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Maria Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos.

São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BUENO, Eduardo. Náufragos, traficantes e degredados: as primeiras expedições ao Brasil. Rio de Janeiro: Editora

Objetiva, 1998. CERRI, Luis Fernando (org.). O ensino de história e a ditadura militar. Curitiba: Aos Quatro Ventos,

2003.

CHOMSKY, N. A minoria prospera e a multidão inquieta. Tradução de Mary Grace Figheira Perpetuo. Brasília: UNB,

1999

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguidos pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HARTOG, François. Os antigos, o passado e o presente. Brasília: UNB, 2003.

HILL, Christopher. O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBSBAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras 2002.

_____. A era do capital: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. A era das revoluções: 1789-1845. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. A era dos impérios: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

LE GOFF, J. História e Memória. Trad. de Bernardo Leitão et al. 7.ed. Campi-nas: Unicamp, 2013. p.442.

LE GOFF, Jaques. Amor às cidades. São Paulo: Editora da UNESP,1998.

MARQUES, Adhemar, et ali. Textos e documentos 3. História Moderna. São Paulo: Contexto, 1990.

MARQUES,Adhemar. Textos e documentos 7 História do Tempo presente. Contexto,2003.

MARTINS, Luciana de Lima, O Rio de Janeiro dos Viajantes: o olhar britânico (1800- 1850): Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Editor: 2001 PINSKY, Jaime. Textos e documentos 1. 100 Textos de história Antiga. São Paulo: Contexto, 1988.

SANTIAGO, Theo. Textos e Documentos 2. Do Feudalismo ao Capitalismo. São Paulo: Contexto, 1992.

VAINFAS, Ronald (org.). América em Tempo de Conquista. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.