

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ENRIQUECIMENTO PARA  
ALÉM DOS CONTEÚDOS DA BNCC**

**KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO**

**BAURU  
2021**

**KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO**

**NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ENRIQUECIMENTO PARA  
ALÉM DOS CONTEÚDOS DA BNCC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues.

**BAURU  
2021**

B312n

Basilio, Kelly Cristina Aparecida

Novos olhares para o Ensino de História: enriquecimento para além dos conteúdos da BNCC / Kelly Cristina Aparecida Basilio. -- Bauru, 2021

125 p. : tabs.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Eli Vagner Francisco Rodrigues

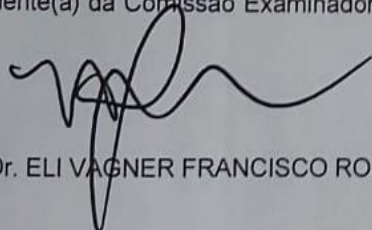
1. Base Nacional Comum Curricular. 2. História. 3. Padlet. I.  
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 10:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO, intitulada "NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ENRIQUECIMENTO PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS DA BNCC" e produto educacional "HISTORIANDO". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design/UNESP Bauru, Prof. Dr. MAXIMILIANO MARTIN VICENTE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design/UNESP Bauru, Prof.ª Dr.ª ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru/Unesp Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter dado força, coragem e sabedoria para administrar todos os desafios propostos. Em especial a minha família, minha mãe Joana, pelo carinho e compreensão, meu pai José Carlos, por estar sempre solícito, meu irmão Cleiton por ser meu companheiro de desespero, disciplinas, aventuras, trabalhos, diversões, loucuras, por ser tão carinhoso e um excelente cozinheiro. De forma muito carinhosa dedico ao meu noivo Valdecir que teve uma paciência infinita, que sempre me acolheu com muito carinho e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por todos os milagres concedidos em minha vida, por se fazer presença em todos os momentos, pela sua iluminação e direcionamento nesta caminhada.

A minha família por ser o suporte de todas as minhas conquistas, derrotas, aflições e alegrias.

Ao meu noivo pelo ser humano incrível que é, pelo carinho, amor e paciência que teve comigo ao longo desses anos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Eli, pelo incentivo, confiança, carinho e disposição nesse percurso.

A minha querida profa. Eliana Zanata, coordenadora do programa de Pós-Graduação, por ser a luz que nos guiou, direcionou, acalentou nos momentos difíceis, por compartilhar sempre sua experiência, por acreditar em nós, e pela sua solicitude e generosidade.

Aos professores do programa, pelo empenho, carinho e comprometimento durante as aulas.

Aos amigos que fiz durante o percurso de desafios, superação, empatia e companheirismo, em especial a Cecília Nomiso e a Daniela Fuganholi Sant'Anna.

Aos meus queridos alunos, pela participação, engajamento e carinho ao projeto.

Por fim, ao meu amado irmão, pelo carinho, amor, dedicação e empurrões dados e levados durante nossa vida, principalmente pelo companheirismo e ânimo de sempre!

*“É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas” (RÉMOND, 1988, P. 30)*

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentado na Base Nacional Comum Curricular, como também, desenvolver um produto educacional, Historiando, sistematizado em duas sequências didáticas, aplicadas no aplicativo *padlet*, contemplando as lacunas encontradas durante a análise documental. Dentre as lacunas identificadas (cultura islâmica, História Medieval Ibérica, e referências sobre a diversidade do processo histórico da África e América), foi selecionado a temática História e Cultura Afro-brasileira, sendo justificado pela sua obrigatoriedade na Lei 10.639/2003, para a elaboração do produto educacional. A metodologia utilizada foi dividida em dois estudos. Estudo I: análise documental qualitativa sobre o documento, fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu e o estudo II: pesquisa de desenvolvimento do objeto virtual de abordagem qualitativa com característica de participante. O estudo II foi validado em uma escola pública no interior do estado de SP, com alunos do 7º ano por meio dos instrumentos de coletas de dados, *google forms*, diário de campo e produções dos discentes. Mesmo sendo aplicado aos alunos do 7º ano, o produto educacional consegue alcançar o Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano, tanto na forma remota, híbrida ou presencial. A pesquisa concluiu que 93% dos participantes conseguiram desenvolver três habilidades e quatro objetos de conhecimentos determinados pela BNCC para o Ensino de História nos Anos Finais, referente a temática selecionada. Evidenciou, também, as mazelas de uma sociedade desigual e despreparada para o uso adequado da tecnologia na educação, que, se não for algo significativo, de acordo com o estudo I, pode servir como mais um elemento do aparelho ideológico do estado.

**Palavras-Chaves:** Base Nacional Comum Curricular; História, *Padlet*



## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the Teaching of History in the Final Years of Elementary School, presented in the Common National Curriculum Base, as well as to develop an educational product, Historing systematized in two didactic sequences, applied in the padlet application, covering the gaps found during the document analysis. Among the identified gaps (Islamic culture, Iberian Medieval History, and references on the diversity of the historical process of Africa and America), the theme Afro-Brazilian History and Culture was selected, being justified by its obligation in law 10.639/2003, for the elaboration of the educational product. The methodology used was divided into two studies. Study I: qualitative documentary analysis of the document, based on Pierre Bourdieu's theory and study II: research on the development of a virtual object with a qualitative approach with participant characteristics. Study II was validated in a public school in the interior of the state of SP with 7th grade students using the following data collection instruments, google forms, field diary and students' productions. Even being applied to 7th grade students, the educational product manages to reach Elementary School Final Years, from 6th to 9th grade, either remotely, hybrid or in person. The research concluded that 93% of the participants managed to develop three skills and four objects of knowledge determined by the BNCC for Teaching History in the Final Years, referring to the selected theme. It also highlighted the ills of an unequal society unprepared for the proper use of technology in education, which, if not something significant, according to study I, can serve as another element of the Ativan Wildows ideological apparatus of the state.

**Keywords:** Common National Curriculum Base; History; Padlet.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acessando o site *padlet.com*

Figura 2 – Primeiro acesso e registro

Figura 3 – Escolha do Mural

Figura 4 – Criando um *Padlet*

Figura 5 – Personalização do *Padlet*

Figura 6 – Personalização do *Padlet*

Figura 7 – Salvando o *Padlet*

Figura 8 – Adicionando conteúdo

Figura 9 – Editando conteúdo

Figura 10 – Compartilhamento

Figura 11 – Copiar link

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Ilustração da análise dos conteúdos referente a Lei 11.645/08 na BNCC

Quadro 2 – Amostra de resultados sobre o Tema I (Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no padlet)

Quadro 3 - Amostra de resultados sobre o Tema II (Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no padlet)

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 - Já ouviu falar sobre a resistência negra?

Gráfico 2 - Você acredita que ainda existe racismo?

Gráfico 3 - Para você, a luta por direitos raciais é importante?

Gráfico 4 - Você conhece algum desses personagens: Nelson Mandela, Marielle Franco, Dandara dos Palmares?

Gráfico 5 - Qual é o seu conhecimento sobre o continente africano?

Gráfico 6 - Onde você mais tem acesso sobre o conteúdo africano?

Gráfico 7 - Você acha importante conhecer à África?

Gráfico 8 - Gostaria de saber mais sobre à África?

Gráfico 9 - Qual sua visão sobre o continente africano?

Gráfico 10 - O conteúdo apresentado foi importante para você?

Gráfico 11 - É importante aulas que tragam esse tipo de conteúdo?

Gráfico 12 - O produto educacional contribuiu para sua formação?

Gráfico 13 – Recomendação

Gráfico 14 - Avaliação dos alunos

Gráfico 15 - Para você, é importante a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas?

Gráfico 16 - Sua percepção sobre o universo africano mudou depois de participar da pesquisa do produto educacional Historiando?

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. METODOLOGIA</b> .....	<b>22</b>
<b>2. ESTUDO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>25</b>
2.1 EDUCAÇÃO E A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	25
2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSTRUÇÃO E EMBATES.....	29
2.3 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BNCC, PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO.....	36
2.5 REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA APRESENTADAS NAS LEIS 10.639/03 E A 11.645/08.....	46
2.6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LEI 11.645/2008.....	52
<b>3. ESTUDO II: PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO</b> .....	<b>59</b>
3.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	59
3.1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA APRENDIZAGEM.....	59
3.2 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO.....	65
3.3 TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO PADLET.....	67
3.4 PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	74
3.4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA I .....	75
3.4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II .....	76
3.5 VALIDAÇÃO DO USO DO PADLET NAS SD.....	78
3.6 RESULTADOS DOS ALUNOS: ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	85
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>107</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Nasci em uma cidade pequena no interior do estado de SP, Jacanga, a qual ainda vivo. Meus pais sempre moraram no sítio, não tiveram oportunidade para estudar, concluindo apenas o antigo 1º grau. Conceberam dois filhos lindos, eu e meu irmão, Cleiton. Temos pouca diferença de idade, somos muito unidos em casa, no trabalho, nos estudos e nas viagens. Muitos pensam que somos gêmeos.

Foi na simplicidade que meus pais nos educaram. Sempre muito rígidos, nos obrigavam a estudar e cuidar da casa, da horta e dos animais. Estudamos em escolas públicas, e ali foi gestado a vontade de ser professor e amantes da História. Cursamos a universidade mais velhos, estudamos juntos, sofremos muito, tínhamos muitas dificuldades e pensamentos fragmentados sobre o contexto histórico. Mas foi na Universidade que nos encantamos pela pesquisa. Nos encanta o conhecimento! Quanto mais estudamos mais compreendemos a necessidade de continuar buscando por ele.

Terminamos a graduação em História na USC (na antiga Universidade do Sagrado Coração de Bauru), nos especializamos em História, Cultura e Poder pela instituição e depois fizemos pedagogia, também pela USC. Finalizando a pedagogia, o Mestrado Profissional na UNESP de Bauru estava abrindo suas inscrições. Eis que conseguimos conquistar uma vaga entre tantos candidatos, mais de quinhentos para apenas cinquenta vagas. O mais interessante, é, que, nós dois entramos e finalizamos juntos essa nova etapa.

Não foi uma trajetória fácil. Trabalhamos em uma escola municipal, com uma realidade difícil, enfrentamos uma pandemia da covid 19 que nos fez repensar nosso papel dentro da educação e a conhecer novas estratégias para o ensino aprendizagem. Depois de um ano de ensino remoto, retornamos de forma gradual o ensino presencial, com muita tensão e grandes desafios referente as lacunas deixadas pela pandemia. Esse período de dedicação a pesquisa contribuiu muito para a adaptação e superação das dificuldades imposta pelo contexto pandêmico. Sou muito grata e vejo o quanto foi importante, para nós docentes, o contato com universo acadêmico. O conhecimento abre portas e nos dá novas visões acerca de nossa prática educacional.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular se constitui em um conjunto de diretrizes e normas educacionais que orienta os currículos das escolas públicas e privadas de todo país. Ela estabelece os conhecimentos essenciais, como também, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para toda criança e jovem em cada etapa da Educação Básica, tendo como objetivo elevar a qualidade do Ensino no Brasil. Esse documento é um parâmetro obrigatório, mas não é, necessariamente, o currículo, sendo que o mesmo designa os objetivos a alcançar e o currículo define como alcançá-los.

Nesse modo, é válido ressaltar aqui que a BNCC está prevista na Constituição Federal de 1988 como uma necessidade. Além de estabelecer a obrigatoriedade da educação para todos, garantida pelo Estado, e como responsabilidade da família, a Constituição indicou a urgência da “criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 324). Essa exigência foi cumprida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu artigo 26, no qual define que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A partir desse momento, algumas preocupações surgem em relação a padronização e normatização imposta pela BNCC à Educação Básica. Os autores, Cândido e Gentilini (2017, p.326), salientam que é necessário ter certo cuidado, pois o currículo não é neutro, pelo contrário, “carrega concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar”. Oliveira (2008, p. 545), também chama a atenção para esse fato, afirmando, que, por ser um veículo de conhecimentos selecionados, o currículo está ligado “ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua construção”.

Nesta perspectiva, um currículo ideal segundo Carvalho (2015), deve contemplar os espaços educativos, como também, todos os interessados em salvaguardar os espaços públicos. Para autora, é imprescindível que todos estejam

enlaçados por um desejo e interesse comum em defender os espaços públicos educativos e não somente por uma política voltada para uma padronização de identidade nacional. Veiga (2001, p.27), complementa que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Outro aspecto que vem sendo levantado, segundo Cândido e Gentilini, (2017, p. 329), é, que, se a BNCC não conduzir bem a construção e aplicação dos conteúdos, tendo em vista as particularidades das escolas, “corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, na democracia e autonomia [...]”.

Para os autores,

A preocupação que se tem, no entanto é com os rumos que podem ser tomados com a apresentação da Base Curricular Nacional; se não forem claros os objetivos e a abertura para os pensamentos e posicionamentos de cada escola, corremos o risco de conduzir o ensino somente pelo que foi proposto pelo documento, sem preocupação com a vontade e peculiaridades das instituições educacionais e escolares (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017 p. 329).

Nessa acepção ocorre um agravamento quando há existência de uma política de seleção de conteúdos traçada por interesses de grupos que buscam sua hegemonia<sup>1</sup>, principalmente aqueles ligados aos setores privados que veem a Educação numa lógica de mercado, sem considerar os aspectos sociais e culturais. Neste sentido, Limaverde (2015), ressalta uma de suas consequências, a homogeneização, que segundo autora

[...] acaba por pasteurizar o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo. Nesse aspecto de falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes. (LIMAVERDE, 2015, p. 89).

Para tanto, Carvalho e Silva (2017, p. 485), discutem sobre a intenção imposta na BNCC, que, de acordo com as autoras “[...] esse modelo de base é, em

---

<sup>1</sup> Citamos neste trabalho três grandes grupos hegemônicos que buscam por meio da educação em parceria com o Estado assegurar seus interesses. São eles, Agronegócio cujo principal objetivo é reprodução de sua ideologia (internalizar na consciência dos sujeitos desde a infância a importância para a sociedade, garantindo, assim, a reprodução das relações de produção e, conseqüentemente, assegurar o apoio da sociedade para as reivindicações de políticas estatais que beneficiem o seu setor). A Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), conhecidos como empresariado industrial, veem na educação uma oportunidade para elevar o índice de produção. Desse modo, o empresariado tem como propósito à formação do capital humano para a constituição de uma economia mais competitiva baseada nos conceitos de competências e empregabilidade.



verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam”, sempre buscando uma aprendizagem voltada para as competências e qualificação profissional as quais possam garantir a empregabilidade máxima, sempre voltada para o mercado de trabalho. Implementando essa questão, Macedo, Nascimento e Guerra (2014), afirmam que a BNCC traz em sua proposta a articulação do conceito de identidade nacional, carregando em sua essência à anulação da noção de diversidade sociocultural da educação.

Sendo assim, como justificativa do trabalho, pautamos nos Fundamentos do Ensino e da Educação Básica referente a sua contribuição para a formação de um cidadão atuante na sociedade de maneira crítica e reflexiva que ressalta a importância de pesquisas que evidenciem análises referente ao conceito do Ensino de História em um documento de grande magnitude com caráter normativo. Visto que a proposta estabelecida pelo novo documento está relacionada a demanda empresarial, ao mercado de trabalho, em que a escola tem a incumbência social de formar pessoas que possam ser, como apontam Masscheleim e Simons, (2014, p. 87) “[...] imediatamente empregáveis – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade – na sociedade, no mercado de trabalho [...]”.

Carvalho e Silva (2017) ainda ressalta que o discurso de equidade esconde a padronização embasado num modelo econômico capitalista, na qual a competência

[...] produz uma prática discursiva em que a empregabilidade é o resultado do sucesso das iniciativas de educação, pautando-se na prescrição de competências e habilidades requeridas do profissional que se pretende formar (CARVALHO E SILVA, 2017, p. 493).

Portanto, essa análise nos permite perceber que o Ensino de História no Brasil, hoje, não está somente associado à construção de uma identidade nacional, mas está diretamente ligado a uma rede de relações de poder, no qual se destacam diversos grupos que buscam a todo tempo autonomia e manutenção de seus interesses<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo Althusser (1985), sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), afirma que as classes dominantes, essas referidas no decorrer do texto, se utilizam dos AIE para executarem políticas que favoreçam a reprodução das relações de produção/exploração. Para tanto, o autor define AIE como um sistema complexo que compreende e combina várias instituições e organizações cujo objetivo é reproduzir as relações de dominação da sociedade capitalista, sendo a escola um exemplo desses aparelhos, que tem como finalidade a transmissão da cultura da classe dominante.

Assim sendo, a pesquisa emerge baseada na necessidade de analisar a construção da concepção do Ensino de História nesse documento normativo, constatando as mudanças e prevalências dos conteúdos, assim como sua organização, enfoque e roupagem, já que o mesmo conceitua alguns pontos importantes que são comprometidos pelas relações de poder, que permeiam a sociedade, como meios de transformação e manutenção de mentalidades, opinião pública e padrões de comportamento.

Nesse sentido, Circe Bittencourt (2005, p. 185), salienta que, “o Ensino de História no Brasil está sempre associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional”. Dessa forma, seguirá nossa reflexão sobre o Ensino de História apresentado na BNCC, o qual é perceptível a construção de identidade nacional possuidora de uma visão eurocêntrica.

Alguns problemas nortearam nossa pesquisa sistematizados pela organização curricular do Ensino de História, visto que não haja um enfoque puramente disciplinar.

Segundo Bittencourt,

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2005, p. 183)

A partir dessas bases a pesquisa se pautará nos seguintes questionamentos:

- Quais temas foram ignorados e silenciados no documento?
- Qual seu impacto na sala de aula?
- Como o docente poderá em meio ao engessamento do currículo ampliar o conhecimento do aluno?

Hipóteses:

- ✓ Alguns temas silenciados foram: a cultura islâmica, História Medieval Ibérica, referências aos processos históricos de outros povos e cultura como a África e América e suas diversidades e as histórias regionais com suas singularidades locais, enfatizando, desse modo, uma visão eurocêntrica, tradicional e cronológica.
- ✓ Seu impacto na sala de aula está no engessamento do currículo e do trabalho do docente.

✓ Por meio de um planejamento e uma sequência didática bem elaborada, o professor consegue em meio ao enrijecimento do currículo, ampliar o conhecimento do aluno introduzindo os temas de grande pertinência, mas ausentes no documento.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral averiguar o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental presente na BNCC e propor o enriquecimento de conteúdo por meio da análise documental no intuito de promover o desenvolvimento de um produto que possa contribuir para aprendizagem dos alunos a luz de algumas falhas, equívocos, enfoques e prevalências de temas selecionados pelo documento. Para tanto, necessitamos do desdobramento desse objetivo com vista de conseguir atingi-lo.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Propor a análise e levantar as lacunas e os silêncios implícitos no documento;
- ✓ Sistematizar uma sequência didática com os possíveis temas ignorados e compartilhar no aplicativo *padlet*, de forma interativa com os alunos;
- ✓ Aplicar e avaliar o produto junto aos mesmos;

A metodologia empregada foi dividida em dois estudos, primeiramente será feita uma análise documental qualitativa do documento, seguida de uma pesquisa de desenvolvimento sobre objeto virtual de abordagem qualitativa com característica de pesquisa participante, na qual será elaborado a sequência didática, no intuito de enriquecer os conteúdos estabelecidos pela BNCC, suprimindo as possíveis lacunas e silêncios.

A análise documental se constituiu de forma cuidadosa, extraído do documento, através de questionamentos e reflexões sobre a Educação Brasileira, suas inferências, comprometimentos, primazias e ausência. Isso foi feito à luz do contexto produzido, levando em consideração a política e os grupos sociais.

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

As autoras também salientam sobre o seu propósito que é fazer “inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 47).

O segundo estudo se refere ao desenvolvimento e aplicação do produto educacional. Essa pesquisa está voltada para exploração do aplicativo *padlet* e o desdobramento de duas sequências didáticas híbridas. Dentre os conteúdos encontrados no estudo I, selecionamos a temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, para elaboração das sequências didáticas. Sua escolha foi embasada na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica do nosso país. Aplicação ocorreu em uma escola municipal no interior do estado de SP, com alunos do 7º ano, podendo ser trabalhada do 6º ao 9º ano. Para a sua validação utilizamos instrumentos de coleta de dados como questionários via *Google Forms*, diário de campo e produções dos alunos.

Os resultados obtidos durante sua aplicação foi o alcance de 93% de participação dos alunos, o desenvolvimento de três habilidades e quatro objetos de conhecimentos determinados pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, referente a temática selecionada. Evidenciou, também, as mazelas de uma sociedade desigual e despreparada para o uso adequado da tecnologia na educação, que, se não for algo significativo, de acordo com o estudo I, que veremos a seguir, poderá servir como mais um elemento do aparelho ideológico do estado.

Sendo assim, diante do atual contexto marcado pela pandemia da COVID19, foi necessário uma mudança de hábitos e comportamentos, passamos a viver sobre protocolos, e, a todo momento, obrigados a adaptarmos. Desse modo, a educação também sofreu transformações que marcaram sua história, rompendo com aquela visão tradicional, ainda muito presente no chão da escola. Com o modelo educacional emergencial remoto e em seguida o ensino híbrido, professores, gestores e alunos tiveram que desbravar um mundo que ainda não era vivenciado pela educação pública do nosso país. A utilização de ferramentas digitais, internet, aplicativos, passaram a ser obrigatórios aos educadores e discentes para que a aprendizagem acontecesse em meio ao isolamento social.

Foi diante dessa situação que esboçamos um recurso de aprendizagem digital no qual os alunos puderam interagir e participar da construção do seu próprio conhecimento. Historiando é fruto da pesquisa desse trabalho, desenvolvido em meio a necessidade de promover aprendizagem de maneira remota. O elaboramos pensando na temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proposta pela Lei 10.639/03, observada como uma grande lacuna no documento estudado neste

trabalho. Pela grande importância do tema na formação da identidade brasileira, seguido da sua obrigatoriedade e a percepção da omissão de aspectos referentes essa temática, escolhemos criar um produto que possa contemplar assuntos que enriqueçam o tema proposto acima.

O estudo foi empreendido baseado nas concepções do currículo multicultural e nas propostas pós-estruturalistas. As perspectivas multiculturais nos apontam como as relações de poder dissonantes constroem e produzem as desigualdades entre os indivíduos, e a proposta pós-estruturalista, evidencia que as diferenças não são naturais, mas um produto construído no meio social, por meio do discurso. Dado um panorama geral das pretensões desse trabalho e para alicerçar nossa justificativa, alcançando os objetivos propostos, expondo ao leitor toda a trajetória percorrida, seguiremos em quatro sessões.

Na primeira sessão, Metodologia, elaboramos um trajeto metodológico da pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, base teórica utilizada, suas etapas e criação do objeto de aprendizagem digital, desenvolvido no aplicativo *padlet*, apresentado como proposta pedagógica a ser utilizada com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Na segunda sessão, Estudo I: Fundamentos Teóricos, discutimos sobre a educação como instrumento de reprodução da desigualdade social. Utilizamos como referência Pierre Bourdieu (1975) e sua obra “Escritos da Educação”, que vai abordar sobre a estrutura estruturante, a qual se remete a estrutura escolar. Diante do contexto francês na década de 1950, o autor afirma que a educação servia como ferramenta de reprodução e legitimação da desigualdade social na medida que os alunos eram expostos a uma certa igualdade de acesso, porém o capital cultural dos mesmos não era levado em consideração, desse modo, desprezava-se suas origens, os grupos sociais a quem pertencia, promovendo, assim, desmotivação o que acabou criando um espaço propício para manutenção da desigualdade social. Percebemos, mediante a isso, que com a implementação da BNCC na Educação Básica e a normatização dos currículos, pode-se desconsiderar as particularidades locais, os grupos sociais que compunham a formação da nação brasileira o que corrobora para a manutenção da desigualdade desse país.

Já na terceira sessão, Estudo II: Proposta e Desenvolvimento do Produto, contém a apresentação e discussão dos resultados da aplicação do produto,

juntamente com o processo de elaboração das duas sequências para serem trabalhadas no aplicativo *padlet*, voltadas para resistência negra e a luta por sobrevivência e a África tecnológica e avançada durante a Idade Média, temas que buscam desmistificar a visão preconceituosa e alimentada em nossa sociedade, finalizando, assim, com discussões e resultados sobre sua aplicabilidade.

A quarta e última sessão, Considerações Finais, finalizamos as discussões apresentadas no texto retomando os objetivos propostos e traçando uma correlação entre a teoria referida no Estudo I com a prática discorrida no estudo II.

## 1. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa dividida em dois estudos. O Estudo I se refere análise qualitativa documental, alusivo a BNCC, e o Estudo II, concernente a pesquisa de desenvolvimento do objeto virtual de abordagem qualitativa com característica de pesquisa participante. Os procedimentos éticos foram devidamente aprovados pela Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, parecer 4.904.366, e seguem em anexos (TCLE, TALE, CEP).

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 15), o pesquisar é compreendido como “averiguar algo de forma minuciosa, é investigar”. Dentro desse universo investigativo, que é a pesquisa, optamos pela pesquisa documental, que segundo Severino (2007), pode ser entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122)

A metodologia de desenvolvimento, mais conhecida como *Design-Based Research* (DBR), surgida no início do século XXI, no campo da Educação, como uma a metodologia de investigação ligada com a prática, foi selecionada para o trabalho porque envolve todos os participantes do cenário educacional, como estudantes, professores e outras partes interessadas, todos se tornam atores da investigação.

O caráter participante trata-se de um tipo de pesquisa em que o pesquisador, ao realizar as suas observações e investigações, compartilha-as com os

participantes da pesquisa, os quais se manifestam e expressam situações vividas. Conforme argumenta Severino (2007, p.120), é uma maneira do “pesquisador colocar-se numa postura de identificação com os pesquisados”.

Desse modo, o trabalho ocorreu em meio ao contexto de pandemia da covid 19, em uma escola no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 14 mil habitantes. De porte pequeno, a cidade possui uma rede de ensino que abriga crianças desde 0 até 15 anos. A instituição escolar, a qual foi aplicada a pesquisa, assiste crianças de 10 a 15 anos, cursando o Ensino Fundamental Anos Finais. Comporta, em sua maioria, uma população mais carente, com um contingente significativo de alunos negros, de periferia e com familiares de baixo nível de escolaridade.

Desse modo, foi selecionada a sala do 7º ano C, com média de 22 alunos presentes em sala de aula e participando da pesquisa. Entretanto, a sequência didática desenvolvida neste estudo pode ser aplicada do 6º ao 9º ano. Aplicação ocorreu de forma híbrida no retorno da presença obrigatória dos alunos, depois de um longo período de ensino remoto.

Com idade entre 11 a 12 anos, a sala apresenta uma característica bem diversa, com indivíduos de poder aquisitivo irrisório, de condições bem miseráveis, negros, e com alguns alunos, que, aparentemente, possuíam condições mais favoráveis e com familiares mais presentes. Isso possibilitou uma maior complexidade na avaliação e averiguação dos resultados do produto. Além dos alunos, houve a participação da professora de História, com trinta e seis anos de idade e seis anos de experiência escolar.

Outro motivo relevante para a escolha da referida sala, foi o currículo do 7º ano, que contém a temática africana e indígena. Logo, é perceptível as falhas e limitações do documento e dos alunos referente ao assunto. Para tanto, se vê urgente uma intervenção nessa faixa escolar por meio de discussões e reflexões, principalmente, sobre os acontecimentos atuais relacionados a discriminação e ao preconceito com os povos africanos e indígenas.

Foi elaborado duas sequências didáticas voltadas para a temática Resistência Negra e a Luta por Sobrevivência e a África Tecnológica, otimizada no *padlet*. Foi necessário a utilização dos seguintes materiais: *notebook*, aparelho celular, internet, data show, sendo operados em 3 ambientes, sala de aula, auditório escolar e a

residência dos alunos. Como instrumentos de coleta de dados, recorreu-se ao *google forms*, questionário de verificação e averiguação de resultados, diário de campo e as produções dos alunos no *padlet*, com objetivo de observar e avaliar o desempenho do produto.

De caráter híbrido a sequência didática desenvolvida foi aplicada durante oito aulas de história. Num primeiro momento foi criado um grupo no *whastApp*, no qual foi enviado os primeiros formulários no intuito de coletar o conhecimento prévio dos alunos. Esses formulários eram para serem respondidos em casa, mas por falta de acesso finalizamos em sala de aula. Em seguida, em sala de aula, ocorreu uma breve explanação e exposição do conteúdo referenciado nas sequências didáticas por meio da apresentação da docente, em seguida, uma sucinta discussão. Em um terceiro momento, por meio da pesquisa via internet e o conhecimento adquirido nas discussões realizadas anteriormente na aplicação, os discentes utilizaram o *padlet* para expressar a importância e o aprofundamento do assunto contemplado no primeiro e segundo momento, sendo realizado tanto na escola quanto em casa.

As produções e os formulários ficaram disponíveis por duas semanas, a maior participação foi em sala de aula. Como a escola dispunha de internet, e a maioria dos alunos não a possuía em suas casas, muitos nem mesmo o celular, durante as aulas puderem realizar as atividades com ajuda e solidariedade dos colegas. Os alunos com maior facilidade e recursos emprestavam seus aparelhos e até mesmo auxiliavam na atuação da proposta. Assim sendo, os resultados apresentados foram satisfatórios com participação de 93% dos alunos envolvidos em todas as atividades.



## 2. ESTUDO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1 EDUCAÇÃO E A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Nesta sessão apresentaremos a proposta da análise teórica, com também, apresentação e discussão dos resultados da análise qualitativa documental sobre o Ensino de História na BNCC, fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu. Diante da investigação, optamos pelo tema História e Cultura Afro-brasileira para desenvolver o estudo II. Como veremos adiante, a temática supracitada acima foi identificada como umas das lacunas mais pertinentes no documento. Diante da sua importância e respaldada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, selecionamos a seguinte temática para desenvolver o produto educacional. Sendo assim, introduziremos nossa discussão teórica sobre o tema Educação e a Reprodução da Desigualdade Social, segundo Bourdieu.

Iniciaremos a partir de Pierre Bourdieu e sua obra "Escritos de Educação", o qual ele teoriza a estrutura da escola como "estrutura estruturante". O autor elaborou um questionamento importante com base na experiência educacional francesa, afirmando que a universalização do acesso à educação na França, levada a cabo nos anos 1950, não garantiu igualdade de oportunidades e ascensão na vida profissional para todos os indivíduos. Segundo Bourdieu, a educação servia como um campo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, mantendo privilégios sociais, apesar de oferecer certa igualdade de acesso, igualdade na avaliação e exposição dos alunos às mesmas regras.

Para o autor, a desigualdade reproduzida na escolarização teria origem nos diferentes capitais culturais dos estudantes, oriundos de diferentes grupos sociais, resultando em suas possibilidades de escolha profissional na vida adulta:

[...] a escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis [...] mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados [...] os alunos 'bem nascidos', que receberam da família um senso perspicaz do investimento [...] estão em condições de aplicar seus investimentos nos bons ramos de ensino [...] ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas [...] são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar [...] extremamente reduzido. (BOURDIEU, 2015, p. 250)

Diante disso, a educação não é considerada como uma oportunidade de elevação social, mas reprodutora de desigualdades. Nessa concepção, Althusser (1985), afirma que a escola acaba difundindo as ideologias que estruturam a

sociedade, promovendo, assim, a reprodução das desigualdades sociais e as divisões de classes, determinando a posição social de cada indivíduo na sociedade. De acordo com autor, as ideologias orientam as condutas e práticas da sociedade que direcionam nossas ideias. Desta forma, segundo Piletti e Praxedes (2010) a escola se torna um instrumento que ensina a submissão e possibilita a exploração do trabalhador.

Fomentando essa discussão, Bonnewitz (2003, p. 116), destaca que a realização da reprodução social pela escola “é, garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa função”.

Alves (2016) salienta que

[...] para funcionar como aparelho ideológico das classes dominantes para a reprodução das condições sociais, a dissimulação é o recurso utilizado para que a violência simbólica de legitimação do arbitrário cultural não seja vista como tal e até mesmo negada e, conseqüentemente, a reprodução cultural e a reprodução social das condições objetivas sejam exercidas sem serem percebidas até mesmo pela classe dominante, num esquema de naturalização deste processo. Negar que as condições de sucesso escolar são condições sociais e não escolares, propriamente ditas, é uma das chaves da dissimulação da realidade educacional que convence, inclusive, os próprios agentes escolares. (ALVES, 2016, p. 124)

Assim, o autor acentua que a escola como reprodução social acaba sendo um recurso da dissimulação, ou seja, o discurso de igualdade constituído pela instituição mascara a desigualdade promovida pelo arbitrário cultural dominante. Portanto, “disfarça-se os privilégios sociais, econômicos e culturais trazidos em seu *habitus* como condições que não interferem no êxito escolar” (Alves 2016, p.124) colocando como regra “a questão da competência, do dom, do mérito, principalmente em relação aos alunos que não têm os mesmos privilégios, e são tratados como iguais”. (Alves, 2016, p.124). Assim,

[...] a igualdade de tratamento dispensada aos educandos, empunhada como bandeira pela escola, nada mais é [...] do que uma máscara e uma justificativa formal para a segregação e exclusão realizadas institucionalmente contra os indivíduos que não tem em seu *habitus* as raízes da cultura aristocrática. (ALVES, 2016, p. 127)

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a teoria do sistema de ensino, elucida a imposição dos dominantes sobre os dominados por meio das relações tidas como naturais e legítimas, entretanto apoiada pela violência simbólica, conservando, assim, a reprodução das desigualdades presentes numa sociedade capitalista. É algo tão engendrado que acaba passando despercebido pelos agentes da

educação. Para Bourdieu (1996, p. 35) “a reprodução da estrutura de distribuição cultural se dá na relação entre as estratégias da família e a lógica específica da instituição escolar”. Segundo o autor, a razão de “reprodução” consiste em um instrumento de conservação e reprodução das relações de força numa estrutura de classe entre dominantes e dominados. Essa estrutura está intrinsecamente ligada com o “Capital Cultural”, que segundo Bourdieu é algo repassado pela família ao indivíduo, orientado pela ação pedagógica. De acordo com o autor, o sucesso da “reprodução” consiste na legitimação da cultura dominante por meio da ocultação das condições sociais e culturais.

Olhando para o Brasil, podemos afirmar, de alguma forma, que um processo semelhante citado por Bourdieu na década de 1950 na França ocorreu, sobretudo a partir dos anos 1990, com a ascensão do neoliberalismo no governo de Fernando Collor de Mello, aprofundado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na época, realizaram-se consideráveis mudanças nas políticas educacionais, entre as quais a universalização do acesso à educação. Apesar da redemocratização, as políticas educacionais passaram a ser pautadas por organismos internacionais, subordinando a educação à lógica de mercado.

Essa universalização da educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil unido ao discurso de uma “Educação para todos” e uma “educação de qualidade” na realidade não garantiu igualdade de acesso de oportunidade para todos os indivíduos, muito menos consegue proporcionar uma qualidade no sistema público de ensino. Ou seja, somente tinha acesso a uma universidade pública as pessoas que eram mais favorecidas, enquanto a realidade da escola pública era oferecer uma educação que formasse mão de obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, o quadro educacional brasileiro permaneceu excludente.

Observando a atualidade, com a promulgação da BNCC, Carvalho e Silva (2017), reforça que o referido documento ao invés de promover a igualdade contida em seu discurso, produz uma maior desigualdade e distanciamento entre as populações. Para elas, o discurso de equidade esconde a padronização embasado num modelo econômico capitalista.

[...] a proposição da BNCC fortalece um campo de disputa e busca de padronização. Na definição do que é considerado essencial ou fundamental, a criação de uma base nacional comum postula um “regime de verdade” oriundo de um jogo de poder baseado num modelo econômico capitalístico. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 493)

Para tanto, a padronização e desigualdade englobada na BNCC revestem uma proposição curricular que segundo Lazzarato (2014), acaba induzindo o indivíduo a se transformar em um “capital humano<sup>3</sup>”, que por meio de seu esforço, ações, escolhas, relações e a lei da “oferta e procura” pode garantir sua formação, crescimento pessoal e profissional. Além disso, o documento também tem a intenção, segundo as autoras Carvalho; Silva, 2017, de fundamentar as avaliações em larga escala por meio da definição das habilidades e competências, remetendo, assim, os objetivos do processo educacional brasileiro. Diante dessas indagações, é possível refletir sobre a educação básica brasileira, suas inferências, comprometimentos, primazias e ausências, à luz do contexto da promulgação do documento, levando em consideração a política e os grupos sociais.

O Ensino de História proposto pela Base Nacional Comum Curricular tem sido palco de grandes debates. O presente trabalho teve como designo analisar o Ensino de História ofertado pela BNCC em meio as discussões de alguns teóricos, que, fundamentados em experiências educacionais diversas, destacam o objetivo central desse documento normatizador, em manter a desigualdade social e a hegemonia dos grupos dominantes.

Diante do que foi proposto nesse estudo, verifica-se que a intenção do referido documento, foi criar um espaço fecundo para a imposição de uma política sustentada na avaliação, na meritocracia, com visões empresarias e com objetivo de instrumentalizar o ensino para uma educação de qualidade, controlando o que é ensinado e aprendido.

Sendo assim, observamos que a orientação de um currículo por competências e habilidades se faz preocupante, já que sua finalidade é de controlar o que será ensinado, como também, os docentes, gestores e alunos. Tal posicionamento, apresenta, ainda, um conhecimento que não contempla apreços pelos componentes políticos, econômicos e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, podemos constatar que o retorno às

---

<sup>3</sup> Termo criado pelo pai da economia moderna do trabalho, Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960, a teoria do capital humano se resume em um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho voltados para produzir valores econômicos. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência. Para tanto, investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

competências e habilidades como objeto norteador do ensino, constata um retrocesso no modo de como se interpreta a aprendizagem histórica.

Partindo desse debate vemos que a dissimulação é o recurso utilizado para que a violência simbólica de legitimação do arbitrário cultural não seja vista como tal e até mesmo negada. Nesse sentido, discutiremos a construção da BNCC, evidenciando os embates acerca do documento, à luz de uma teoria de ensino que utiliza das relações consideradas naturais para legitimar a desigualdade por meio de um mecanismo de reprodução.

## **2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSTRUÇÃO E EMBATES**

Podemos definir a Base Nacional Comum Curricular como um conjunto de normas que tem como objetivo definir, de maneira institucional e progressiva, as aprendizagens essenciais para todos os alunos, em cada etapa da Educação Básica. Seu foco compreende em assegurar os conhecimentos necessários constituídos como direitos de acesso e apropriação de todos os estudantes brasileiros, desde o seu ingresso na Educação infantil até o final do Ensino Médio.

Para entendermos o sentido da sua criação, se faz necessário voltar nosso olhar para a década 1980 no Brasil, período caracterizado pela redemocratização, que acelerou algumas mudanças na área educacional, principalmente com a publicação da Constituição Federal de 1988. Tal Constituição pretendia forjar a garantia e o acolhimento de uma visão mais objetiva sobre a função da educação, definindo-a como direito e dever do Estado. Ademais, sua função estava em garantir a elaboração de uma proposta curricular comum, em consonância com estados e municípios, prevista nos artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artístico, nacionais e regionais.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações

integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988)

Alguns documentos são norteadores da BNCC, além da CF 1988, a LDB 9.394/96<sup>4</sup> orienta que as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio devem direcionar os currículos e seus conteúdos mínimos a partir de um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios, assim como regula a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, tantos das instituições públicas como privadas. Outro documento muito significativo é o Plano Nacional de Educação 13.005/2014<sup>5</sup>, que demonstra e implanta diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a BNCC, com direitos e objetivos de aprendizagem, como também o desenvolvimento dos alunos para cada ano de ensino, respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais. Não podemos esquecer de mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais, que direcionam a formulação da BNCC pelos princípios éticos, políticos e estéticos, somados ao grande propósito de uma formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A criação da BNCC está ligada com as observâncias das principais leis educacionais vigentes no país, como também, com o contexto histórico político educacional no qual se constitui o cenário para a elaboração do documento. A conjuntura das reformas educativas produziu uma estrutura educacional a partir de diretivas internacionais no campo político e econômico em que podemos observar com Melchior (2011, p. 194), algumas influências desse quadro na Educação. O autor menciona que tanto [...] "o ensino fundamental e o médio no Brasil são mantidos e desenvolvidos às custas de recursos internos e externos", podendo ser:

[...] públicos e privados. Os públicos são aqueles fornecidos diretamente pelos governos de outros países ou por agências representativas dos mesmos. Os privados são fornecidos por agências financiadoras internacionais com capital misto de vários países, ou por Fundações, Instituições, empresas e indivíduos de outros países (MELCHIOR, 2011, p. 195).

Sobre essa questão Libâneo complementa:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em

---

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acessado em 15 de out. de 2021.

<sup>5</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acessado em 15 de out. 2021.

decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico (LIBANEO, 2014, p. 3).

Atualmente, vivemos uma nova roupagem com novas sinalizações políticas internacionais possivelmente reconhecidas através da aprovação de leis educacionais, as quais ocorreram especialmente a partir da década de 1990, quando sua formulação sofre forte influências de organismos multilaterais como Banco Mundial, Unesco<sup>6</sup> e o Fundo Monetário Internacional<sup>7</sup>, como também, de acordos assumidos pelo país com o Mercosul<sup>8</sup> e Unasul<sup>9</sup> entre outros. Shiroma, Campos e Garcia (2005), asseguram que no

[...] início dos anos 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final de década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão [...] (SHIROMA; CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 427)

Em relação à definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais referente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, o ministro da educação na era FHC (1995-2003), Paulo Renato Souza, salienta que era necessário [...] "fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (BRASIL, 1997, p.7). Outra perspectiva desse documento foi a apresentação de metas de qualidades que auxiliassem na formação cidadã.

Para Mathias (2011), a década de 1990:

[...] refletia a implementação no Brasil, das ideias neoliberais. Nesses termos, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tratou de promover sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. [...] Passando um ano, o governo retificou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, um esforço no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a LDB como o *PCN* propunham lidar com a

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

<sup>7</sup> Organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial. O FMI foi fundado em 1944, e possui mais de 187 países como seus aliados.

<sup>8</sup> Organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, e tendo como associados Chile e Bolívia.

<sup>9</sup> União das Nações Sul-Americanas é uma comunidade formada por doze países sul-americanos. Fazem parte da Unasul os seguintes países: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Guiana, Suriname e Venezuela.

multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Em 2013 tivemos a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cujo discurso do então ministro da educação, Aloizio Mercadante (2012-2014), enfatizou que o projeto de nação que estava sendo constituído direcionava para o pleno desenvolvimento humano, em suas condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Os discursos de ambos ministros da educação citados sugerem mudanças das políticas internacionais que ainda ecoam no Brasil. Segundo os autores,

[...] o acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos permitiu-nos constatar uma transformação no discurso por tais instituições (SHIROMA; CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 427).

A elaboração da BNCC está pautada em cumprimento às principais leis educacionais vigentes no país. Sua realização contou com a participação do CONSED<sup>10</sup>, UNDIME<sup>11</sup>, também dos conselhos de educação, tanto federal, estaduais e municipais. Vários especialistas, professores e gestores contribuíram para construção, além de representantes civis da sociedade.

No ano de 2014 foi finalizada sua versão preliminar. Logo, em 2015 a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública, entre os meses de outubro do mesmo ano até março de 2016, havendo mais de doze milhões de contribuições de todos setores interessados. Já sua segunda versão, integrando a discussão anterior, foi publicada em maio de 2016. A segunda versão dispôs da participação de nove mil professores, gestores e especialistas em vinte e sete seminários organizados pelo CONSED e UNDIME em todas as federações, entre o período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016.

A BNCC pretende orientar as ações políticas do MEC na Educação Básica, atingindo diretamente: a formação inicial e continuada dos professores (política para formação de professores); prática pedagógica (elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas); avaliações (externas e

---

<sup>10</sup> Conselho Nacional de Secretários de Educação. É uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das Secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

<sup>11</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. É uma associação civil sem fins lucrativos.



internas) e o material didático, ou seja, a BNCC traça qual o sentido de equidade e qualidade de ensino no país, tentando assegurar isonomia nas condições de aprendizagem, definindo as áreas de conhecimento e orientando as políticas educacionais.

O documento, para tanto, orienta e regula os currículos brasileiros, organizando-os por área de conhecimento e por componentes curriculares articulados. A BNCC apresenta quatro Áreas do Conhecimento: Ciências da Natureza; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma destas áreas comporta seus respectivos Componentes Curriculares (as ditas disciplinas escolares). No caso das Ciências Humanas, elas acomodam no Ensino Médio, os componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. No Ensino Fundamental, a primeira versão da Base apresentava as Ciências Humanas abarcando os conteúdos de História, Geografia e Ensino Religioso. Na segunda versão, o Ensino Religioso tornou-se uma Área do Conhecimento independente das outras.

Dessa forma, realizaremos a seguir uma abordagem sobre o Currículo e o Ensino de História no Ensino Fundamental. Simultaneamente, analisaremos a primeira e na segunda versão da BNCC e como foi oferecido o conteúdo, enfatizando as continuidades e discontinuidades presentes nos documentos, bem como seus silêncios e predominâncias.

### **2.3 CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Faz-se necessário, diante da proposta apresentada, conceituar alguns pontos importantes, como o Currículo e o Ensino de História. Ambos estão comprometidos às relações de poder que permeiam a sociedade<sup>12</sup>, encarados socialmente como meio de transformação e manutenção de mentalidades, opinião pública e padrões de comportamento. Assim, cada grupo disputa a legitimidade de sua própria

---

<sup>12</sup> Esses grupos pertencentes a classe empresarial do nosso país trazem um conceito chamado “pensamento pedagógico brasileiro”, ou seja, são práticas pedagógicas que visam a manutenção de um padrão que desperta valores pertinentes a competitividade, individualismo e a classificação hierárquica, evidenciando uma educação voltado para adaptação, apoiada nas tendências neoliberais. Segundo Althusser (1985), a escola acaba funcionando como um mecanismo de repressão e perpetuação da desigualdade, na qual a classe dominante propaga sua ideologia por meio da adaptação, reproduzindo os padrões que colocam alguns indivíduos em situação de superioridade em detrimento a outros.

ideologia. Moreira e Silva, 1997, p. 23, ressaltam que ideologia “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Sendo assim, Sacristán caracteriza o currículo, como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16)

Diante dessa visão, nota-se que a elaboração e a construção dos padrões e das propostas curriculares trazem implicitamente uma idealização de sociedade e cidadania a ser construída. Dessa forma, de acordo com César Coll (1996, p. 33) [...] “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação”.

Silva, 1996, ainda complementa:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Outro aspecto relevante é a ligação entre currículo e cultura. Segundo Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Ou seja, encontra-se no currículo uma forma institucionalizada de difundir a cultura de uma sociedade, devido seu envolvimento político.

Sendo assim, é válido destacar que o currículo compõe o elemento central do projeto pedagógico, viabilizando o processo de ensino aprendizagem. Segundo Sacristán (1999, p. 61), o currículo “é a ligação entre a cultura e a sociedade [...] à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura [...] entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

No que diz respeito ao Ensino de História como disciplina no Brasil, tem como seu marco fundador o Colégio de D. Pedro II, em 1837, o qual determinou a introdução da História no Currículo escolar. Período sinalizado pela consolidação dos estados nacionais burgueses e as expansões industriais europeias concomitantemente com a formação das identidades nacionais. Nesse sentido, a história, segundo Laville (1999, p. 02), teve papel relevante na construção das identidades e dos Estados nacionais relatando fatos heroicos, “momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes” justamente para reafirmar sua própria identidade e manter uma determinada tradição.

Após a Segunda Guerra Mundial há uma mudança no cenário. Agora, sob um viés democrático, o Ensino de História passa ter uma função de formar um cidadão democrático e participativo. Essas mudanças não sucumbiram o modelo antigo, que, por vezes, prosseguiu. Já no período militar o Ensino de História passa por diversas imposições. A educação sofre algumas reformas evidenciando um ensino tecnocrático, aglutinando História e Geografia em “Estudos Sociais” e dando campo para o surgimento da disciplina “Moral e Cívica”, cujo o intuito era o de controlar e disciplinar o cidadão. O ensino de história, nesse período, seguiu pautado pelos fatos políticos, reverenciando os grandes heróis nacionais.

Circe Bittencourt afirma que as alterações em uma disciplina acontecem quando sua finalidade passa também por mudanças que variam de acordo com as demandas sociais e econômicas. Em relação ao Ensino de História a autora aponta que por muito tempo sua função foi de formar uma identidade nacional, transmitir valores, constituindo assim, uma consciência histórica, viabilizando dessa forma, a construção de identidade. Atualmente, segundo a autora, ensinar História implicar em um processo de lutas políticas e culturais, em que

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2005, p. 183)

Mediante a esse aspecto é necessário atentar na organização do currículo para que não haja um enfoque puramente disciplinar, pois a respeito do Ensino de História, segundo Ribeiro (2013, p. 01), implica em estudar o passado referenciando

“às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar”. Estas são as bases a partir das quais é pensado o ensino de história para as propostas curriculares. Como elas se configuraram na primeira e na segunda versão da *BNCC*?

#### **2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BNCC, PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO**

Como já abordado nesse trabalho, a BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelo PNE. Tem a “finalidade de orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p. 24). De maneira que o nosso objetivo é analisar o ensino de história proposto nesse documento normativo, para isso, se faz necessário, antes, fazermos alguns apontamentos sobre a primeira e segunda versão.

O Ministro da Educação do governo Dilma (2015-2016), Renato Janine Ribeiro, na sua apresentação da 1ª versão afirma que a Base é uma renovação e um aprimoramento da Educação Básica como um todo (BRASIL, 2015, p. 2).

Segundo Gontijo, a Base:

[...] não revogou as atuais diretrizes, mas definiu [...] áreas de conhecimentos como forma de organização do currículo [...] abrange a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e o ensino médio, última etapa[...] A *BNCC* mudará os rumos da formação continuada e os materiais didáticos. [...] demonstra [...] empenho de investimento na educação básica para proporcionar formação pessoal, profissional e cidadã. (GONTIJO, 2015, p. 180).

A autora ainda declara,

Sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetro para a avaliação em larga escala. (GONTIJO, 2015, p. 182)

Sua primeira versão foi vista como uma suposta renovação e aprimoramento em relação às áreas de conhecimentos mediante articulação entre seus componentes curriculares estabelecidos por área. Mas, na realidade são expressos separadamente, dificultando a articulação. Segundo Gontijo (2015, p. 183) ao contrário do que se propaga, a BNCC permite que o aperfeiçoamento dos

conhecimentos continue de forma total, sem avanços. Outro aspecto relevante, é que ela reforça a disciplinarização do indivíduo e rompe com a chance dos “sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares [...], observando se aspectos ligados ao exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (GONTIJO, 2015, p. 183).

A segunda versão que saiu em maio de 2016, teve como ministro da Educação Aloizio Mercadante. Seu enfoque esteve em se “constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24) por meio da articulação de quatro políticas: Formação de Professores; Materiais e Tecnologias Educacionais; Avaliação da Educação Básica e Infraestrutura Escolar. Traz, também, como fundamento o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos.

Ambos os documentos trazem o objetivo do componente de História no qual visualizamos algumas diferenças. A primeira versão contempla o Ensino de História de modo a:

[...] viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidade, em dimensões individual e coletiva. O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. [...] favorece o exercício da cidadania, na medida que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento [...] credo e ideologia, como requer, [...] a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p. 241)

Enquanto a 2<sup>o</sup> versão de forma bem sucinta trata:

[...] o componente História [...] como [...] um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade [...] tem um importante papel para o alcance objetivos gerais de formação, relacionados aos quatros eixos de formação do Ensino Fundamental – Letramento e capacidade de aprender; Ética e pensamento crítico; Leitura do mundo natural e social; Solidariedade e sociabilidade – e para que sejam assegurados aos estudantes os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2016, p. 461).

Mas o que não podemos deixar de lado, segundo Circe Bittencourt (2005, p. 185), é que “o Ensino de História no Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional”. Isso remete a nossa reflexão sobre o Ensino de História apresentado nas duas versões da BNCC, o qual é perceptível a construção de identidade nacional, a primeira de caráter mais nacional e a segunda com índole possuidora de uma visão eurocêntrica.

Os conteúdos estabelecidos na primeira versão, do 6º ao 9º, aparecem de forma quantitativa e da seguinte maneira: Problematização da periodização quadripartite logo no sexto ano colocando fim ao eurocentrismo. Pré-História também é apresentada no sexto ano. Enquanto a História do Brasil é enfatizada quinze vezes, aparecendo com mais destaque no 6º e 7º ano. Idade Moderna, Revolução Francesa e a Revolução Gloriosa são exibidos uma única vez, no 8º ano. Conteúdos como a Relação de trabalho no século XIX; Mulheres na sociedade brasileira; Ocupação da população negra e indígena na sociedade brasileira; Século XIX como um momento de aceleração e transformações de vários aspectos tanto econômicos, políticos, sociais e culturais e reordenamento dos direitos civis em todos os continentes trazidos no 8º e 9º ano, proporciona a relação do Brasil com outros mundos: africanos, asiáticos e europeus, dando margem para um trabalho de discussão sobre as desigualdades geradoras de preconceitos e exclusão.

Outro aspecto relevante da primeira versão é que ela potencializa a formação integral do sujeito, no sentido de pertencimento a outros grupos sociais e espaços, conforme podemos observar abaixo.

<sup>13</sup>CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de povos indígenas, colonizadores e imigrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.

CHHI7FOA094 Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de imigrantes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente. (BRASIL, 2015, p. 254)

Essa versão também possibilita uma articulação entre a experiência dos estudantes às situações cotidianas, em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, bem como, reconhecimento da diversidade humana e cultural no desenvolvimento da identidade enfatizado nos procedimentos de pesquisas do 6º ano.

CHHI6FOA063 Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.

CHHI6FOA064 Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressam o

---

<sup>13</sup> São Códigos alfanuméricos encontrados nos componentes curriculares da 1ª versão da BNCC para representar os objetivos de aprendizagem que tem os seguintes significados: CH (Ciências Humanas); HI (Componente Curricular de História); 6F (6º ano do Ensino Fundamental); AO (Objetivo de Aprendizagem); 063 (É a numeração sequencial dos Objetivos de Aprendizagem).

protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitam a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.

CHHI6FOA065 Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos na América, com ênfase na colonização portuguesa (BRASIL, 2015, p. 250)

Na segunda versão o componente de História mantém-se como questão central a compreensão do presente e a construção de expectativas para o futuro. Enfatiza a existência de múltiplos passados e presentes, diferentes articulações e periodizações. Percebemos significativas alterações como o retorno do eurocentrismo e a sequência cronológica e tradicional, distribuídas da seguinte forma: conhecer a periodização quadripartite e não problematizar.

EF06HI31 Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Era do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Período Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade (BRASIL, 2016, p. 474).

Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) e Idade Média estão bem realçadas no 6ºano. A Idade Moderna é citada seis vezes, América quatro, História do Brasil dezesseis vezes, privilegiado no 8ºano. Revolução Gloriosa e Francesa apenas uma vez. Também aparece a Colonização da China, Índia e Austrália pela Inglaterra e Revolução Industrial, uma vez. Regime absolutista; Nacionalismo século XIX e Imperialismo/Neocolonialismo, somente uma vez. A Revolução Russa; Entre Guerras (fascismo e nazismo), Guerra Fria e conceitos sobre o capitalismo, liberalismo e democracia também aparece apenas uma vez, contemplados como “Era contemporânea” no 9º ano.

Diante dos dados acima apresentados, podemos dizer que a segunda versão está menos crítica e problematizadora, apesar de ser mostrar mais organizada que a primeira. Sendo, assim, é possível perceber algumas diferenças e semelhanças na apresentação do Ensino de História nas duas propostas. A primeira traz a luz as palavras: “problematização, exercício da cidadania e sociedade democrática”. Isso nos dá a entender uma visão mais ampla sobre disciplina de História e seu papel na educação, principalmente na formação do indivíduo quanto cidadão, respeitando as diversidades culturais, ideológicas e sociais. Em contrapartida, a 2ª versão se

expressa de maneira mais objetiva e instrumental, o Ensino de História, baseando-se nos objetivos de aprendizagem a serem assegurados e apoiados em quatro eixos.

Aqui é oportuno mencionarmos Zamboni (2003), sobre questões de identidade nacional, cidadania, Estado e nação, as quais sempre foram trabalhadas na disciplina de História. Segundo a autora, tanto a identidade social quanto a formação de uma consciência histórica são concebidas por uma concepção de tempo relacionado entre o passado, presente e futuro em processo contínuo de mudanças que ocorrem em cada indivíduo. Desse modo, as formas de ensinar História implicam uma metodologia própria a qual cada historiador possui sua própria consciência de sentimento de identidade. Assim, não podemos deixar de levar em consideração a formação do professor e suas convicções de vida humana, relacionados com o tempo e espaço em que estão inseridos.

Mas o que seria necessário estabelecer na disciplina de História? Segundo Davies (1996), é fundamental relacionar o particular com geral, percebendo suas particularidades e mediações. Para o autor a História não pode ser encarada de forma cronológica, peculiar e irrepetível, deixando de lado o particular e o singular. Para Davies, o estudo do passado não pode estar limitado a ele, mas deve interagir com um conjunto maior de elementos considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, temporais e espaciais. Levando, assim, o aluno a perceber a conexão entre seu mundo particular, sua família, amigos e escola com o impessoal, aquele assistido em TV e internet. Nessa perspectiva, o discente assimilará que os dois mundos não são distintos e que ele faz parte de ambos.

Outro aspecto muito interessante elucidado por Helenice Ciampi (2008, p. 366), é sua análise sobre o Ensino de História no currículo do Estado de São Paulo. A autora faz referência a ideologia da paulistanidade e explica que nada mais é que uma forma de mostrar “como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise”. Segundo Ciampi, os temas propostos para a disciplina de História no Estado de São Paulo, são considerados canônicos, ou seja, normativo. Ela ressalta ainda, que, levando em consideração “que os conteúdos não são neutros, eles acabam por naturalizar certos valores, conceitos e ideias” (CIAMPI. 2008, p. 370).



Podemos observar algo parecido na segunda versão da Base, na qual encontramos o retorno bem expressivo de uma visão eurocêntrica, cronológica, privilegiando as grandes narrativas. Isso implica em algo já mencionado aqui, mas que a autora reforça em seu estudo, “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] Quem os selecionou e segundo quais critérios? Quais implicações dessa escolha? Que tipo de pessoas e sociedade objetiva formar?” (CIAMPI. 2008, p. 370).

Perante ao debate, Davies, sustenta que

O currículo de História [...] não é nem pode ser encarado apenas ou principalmente como mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. Não devemos nos escravizar aos conteúdos, até porque eles serão sempre uma pequena seleção dentre conteúdos bem mais vastos. No caso de História sabemos [...] muito bem que o que ensinamos aos alunos é apenas uma fração infinitesimal do possível conteúdo total da história humana. (DAVIES, 1996, p. 24).

Sendo assim, fica mais claro percebermos que a inovação pretendida na primeira versão reside numa mudança nos papéis, trocando os parâmetros eurocêntricos por uma história aglutinada do Brasil. Enquanto na segunda versão encontramos uma retomada do currículo tradicional, porém trazendo uma referência específica à Antiguidade Clássica. A respeito dos conteúdos de História Medieval, há uma permanência dos rótulos estruturados na historiografia do século XIX, ressaltando uma perspectiva eurocêntrica, claramente notável nos conteúdos do 6º e 7º ano na segunda versão.

Como silêncio, nas duas versões podemos caracterizar a cultura islâmica, História Medieval Ibérica, referências aos processos históricos de outros povos e cultura como a África e América e suas diversidades. Outra ausência significativa é a Era Vargas e as histórias regionais com suas singularidades locais. Isso se torna algo preocupante na medida em que o Ensino de História tem como objetivo, justamente, trazer como reflexão sua realidade e sobre aquilo que lhe cerca partindo de uma concepção sociocultural. Essa ausência na segunda versão, é inquietante, pois dificulta o reconhecimento da multiculturalidade.

A 1ª versão foi fortemente criticada tanto por acadêmicos e letrados participantes de grupos de pesquisas específicos de várias instituições renomadas, como na grande imprensa. Iremos destacar aqui algumas dessas críticas enviadas e publicadas por meio de cartas pela ANPUH. Uma delas, publicada em dezembro de 2015, pela Associação Nacional de História, seção Rio de Janeiro, (ANPUH), devido

a Jornada de História sobre a BNCC, promovida pela Associação, em novembro de 2015, na cidade do Rio de Janeiro, que contou com a participação de profissionais das seguintes entidades: UFF, UFRJ, PUC-Rio, UERJ, FGV, Colégio Pedro II, entre outras.

A carta faz menção a composição rápida da comissão e assessoria na área de História, sendo de apenas três meses. A metodologia usada para a consulta pública não apresenta de maneira clara as possíveis alterações, limitando-se a ajustes pontuais. Esses pequenos contratempos, segundo a Associação, demonstram um distanciamento com as pesquisas historiográficas produzidas por diversas áreas da História, não levando em consideração todos os investimentos e o fomento das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação. Mas, o que realmente foi alvo de questionamento foi a proposta de uma história nacionalista brasileira sem articulação com contextos históricos globais.

Nessa versão, a temporalidade foi apontada pela ANPUH como um grande problema, pois não apresenta os objetivos de aprendizagem de maneira temática, muito menos cronológico. Não inova e tampouco traz algo significativo, somente uma inversão dos padrões eurocêntricos, descartando estudos como História Antiga e Medieval por um conhecimento da História do Brasil centralizada. Para os especialistas, a Base Nacional Comum Curricular, ao invés de criticar as cronologias, como é proposto, traz visões distorcidas e ultrapassadas do passado. Por fim, a Associação discute que a proposta apresentada de componente curricular revela uma confusão entre “conteúdos” e “objetivos de aprendizagem” definindo o currículo apenas como “descritores” e “parâmetros” para ser utilizados nas avaliações em massa,adoras de padrões de qualidades.

Outra carta analisada foi a dos professores da Universidade de São Paulo (USP) enviada ao MEC, conhecida como “Carta de repúdio à BNCC produzida pelo fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval”. Tal documento traz algumas críticas como a limitação da autonomia pedagógica dos educadores de História, reforça o pouco tempo para a formulação da comissão responsável pela área de História e os profissionais selecionados, argumentando que estes não representavam a grande diversidade de profissionais existente no campo de História no país, não demonstrando transparência e democracia na escolha dos mesmos. Poucos debates em universidades e consultas apressadas em escolas públicas

também são elementos abordados na carta. O mais interessante é a referência à primeira versão como uma perspectiva nacionalista e empobrecedora devido à exclusão de conteúdos como História Antiga e Medieval.

Se observarmos a primeira e a segunda carta analisada encontramos vários pontos em comum. Tanto a comissão responsável como a “exclusão” de conteúdos que fazem parte da periodização quadripartite (Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), são os alvos das maiores críticas em ambas. Mas se observamos a 1ª versão na página 51 referente ao sexto ano, encontramos esses conteúdos apresentados da seguinte forma:

CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.

CHHI6FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

CHHI6FOA073 Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando a trajetória de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras (BRASIL, 2015, p. 251).

Percebe-se que não houve um abandono da ideia da cronológica quadripartite tradicional, mas está figurada de maneira passível de problematização. Em relação à equipe, verificamos que maior parte dos profissionais convidados não eram professores-pesquisadores inseridos nesses segmentos que se manifestaram contra a formulação da primeira versão.

Críticas pertinentes, igualmente, foram feitas na grande mídia. Conforme Magnoli e Senise (2015), no jornal *O Globo*, apontam problemas na primeira formulação da Base como o “fim de uma história ocidental, uma carência de temporalidade e noção de processo e falta de conhecimento dos especialistas que produziram o documento”. É possível perceber que as posições encontradas tanto nas cartas enviadas a ANPUH, como a de Magnoli e Senise (2015), no jornal *O Globo*, se tornam parecidas quando analisadas, principalmente, em relação à exclusão de conteúdos considerados parte da “história ocidental” e dos profissionais convocados para compor a comissão de elaboração da primeira versão. Estes foram mencionados de desconhecidos e supostamente não refletiam a diversidade no

campo de pesquisa em história, o mesmo argumento usado nas cartas publicadas pela ANPUH.

Na elaboração da segunda versão, não encontramos cartas de repúdio em relação aos conteúdos estabelecidos. Observamos, sim, uma profunda mudança no componente curricular, passando a supervalorizar conteúdos que na versão anterior foram julgados como excluídos e esquecidos. O grande exemplo dessa alteração está no conteúdo do sexto ano que evidenciam a Antiguidade Clássica de maneira exagerada:

- EF06HI01 Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.
  - EF06HI02 Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.
  - EF06HI03 Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje.
  - EF06HI04 Conhecer o papel do teatro (tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público.
  - EF06HI05 Valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza.
  - EF06HI06 Conhecer a conquista da Grécia pela Macedônia e a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.
  - EF06HI07 Conhecer o processo de formação do Império Romano.
  - EF06HI08 Compreender aspectos da República romana e o papel do Direito na organização do Estado.
  - EF06HI09 Conhecer a importância do latim na formação das línguas vernáculas modernas.
  - EF06HI010 Conhecer a relação entre patrícios e plebeus.
- (BRASIL, 2016, p. 462-463)

As mudanças na segunda versão se estendem na comissão responsável na constituição do componente curricular de História. Como era de se esperar foram chamados para compor a nova equipe os profissionais pertencentes aos grupos que levantaram as críticas sobre a primeira elaboração, principalmente especialista ligada à ANPUH, uma referência no país em relação aos estudos e pesquisas em História, que teve participação na elaboração dos PCN e agora são convidados, após reivindicarem, para atuar na composição da 2ª versão da BNCC. O interessante é observar as semelhanças nas opiniões da grande mídia, como jornal *O Globo* e a *Folha*, com as críticas lançadas pelas ANPUH.

Essa análise nos permite perceber que o Ensino de História no Brasil, não está somente associado à construção de uma identidade nacional, mas está diretamente ligado a uma rede de relações de poder, no qual se destacam diversos grupos que buscam a todo tempo autonomia e manutenção de seus interesses.

Diante dessa análise, observamos que a proposta lançada pela Base Nacional Comum Curricular foi criar um espaço fecundo para a imposição de uma política sustentada na avaliação, na meritocracia, com visões empresariais com objetivo de instrumentalizar o ensino para uma educação de qualidade, controlando o que é ensinado e aprendido. Também apresentou as continuidades e descontinuidades presentes nos dois documentos. Sendo possível perceber que nas continuidades a metodologia de elaboração das propostas é mantida nos dois escritos, como a preocupação em formar cidadãos e alguns princípios que favorecem a igualdade de oportunidades para todos. Em relação às descontinuidades, a versão 2016 deixa claro uma nova estrutura de regulamentação para uma educação de qualidade em que se privilegia as seguintes relevâncias: responsabilização, meritocracia e privatização, compondo um cunho de mérito.

Seguindo essa visão de uma educação de qualidade, é proposto um controle do que será ensinado e aprendido, baseado na avaliação e na tentativa de controlar professores e estudantes. Dessa maneira, é possível perceber que o direito à aprendizagem é tratado de forma rápida e precisa, além de evidenciar um formato dos componentes curriculares parecido com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) por meio da sistematização oferecida em cada habilidade e competências a ser avaliada.

Por fim, o ensino de história analisado na primeira versão indica um desejo de mudanças, principalmente em relação às particularidades regionais, às lutas das minorias por seus direitos, às diversidades culturais dos povos africanos e indígenas. De outra parte, na segunda versão, se encontram algumas permanências tradicionais em relação ao prisma cronológico e o foco nas grandes narrativas, dos grandes heróis tendo como referência o processo histórico de origem europeia, caracterizando um retorno aos antigos caminhos curriculares, tão criticados pelos estudiosos da história enquanto saber escolar. E, para tanto, o ensaio evidenciou que o ensino de história no Brasil passa por uma intrínseca disputa de poder relacionada a grupos que procuram manter sua relevância. Em seguida analisaremos a versão atual implantada pelo MEC e como apresenta a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

## **2.5 REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA APRESENTADAS NAS LEIS 10.639/03 E A 11.645/08**

Nossa proposta aqui é analisar por meio de uma discussão bibliográfica a temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, dando início em sua implementação no ano de 2018 em todos os estados brasileiros, em regime de colaboração com os municípios, articulada com o governo federal.

Para fundamentar nossa reflexão seguiremos pautados nas Leis 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/03 inserindo, também, como obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena. De maneira um pouco mais completa, mas longe de se chegar ao ideal a Lei 11.645/2008 versa sobre a obrigatoriedade da inclusão nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

No que se refere a Lei 10.639/03, destaca-se várias inquietações na medida em que se coloca como instrumento obrigatório na Educação Básica. A referida Lei buscou atender uma política de afirmação existente há décadas pelos movimentos sociais negros, que vem lutando desde o período da escravidão pelo desenvolvimento da ideologia de igualdade racial no Brasil. Entre a década de 1940 a 1970, segundo Santos (2005), vários movimentos sociais negros emergiram reivindicando a inserção social da população Afro-brasileira, principalmente nas associações político-sociais, como o Teatro Experimental Negro (TEN) em 1944, Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950 e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Na década de 1990, Müller e Coelho (2013), ressaltam a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, sendo um grande marco que estabeleceu o grito sobre a condição do negro no Brasil, desencadeando em um programa de enfrentamento das desigualdades raciais.

Para Rocha (2011), a Lei 10.639/03 foi uma conquista das lutas desses movimentos sociais negros contra o preconceito e o racismo ao longo da História, que serviu como base para o enfrentamento da desigualdade racial na medida que

se estabelece como um direito jurídico e social dos brasileiros, salvaguardando a história Afro-brasileira. O autor ainda salienta que é necessário pensar na escola como instrumento eficaz para tratar sobre as questões étnico-raciais, progredindo em discussões essenciais para a ampliação de uma proposta de educação mais democrática.

Nesse sentido,

Torna-se necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir. Tal propósito requer a construção de um paradigma educacional com novas práticas e rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem (ROCHA, 2011. p. 24).

A partir da aprovação da lei citada acima, vários textos legais foram decretados a fim de justificá-la. Dois se destacam nesse contexto, o Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004, e a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004. No Parecer Nº 03/2004, é evidenciado a responsabilidade estatal em desenvolver as políticas de ação afirmativa caracterizado por Silva (2003, p. 20) como políticas que visam tirar da marginalidade social determinados grupos que não têm uma cidadania respeitada pela sociedade, sendo “uma iniciativa essencial de promoção da igualdade”. Sendo assim,

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 12).

Na Resolução Nº01/2004, em seu artigo 1º é estabelecido a obrigatoriedade dos conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Africana da seguinte maneira,

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em

especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004, p. 1).

Dessa maneira, Nunes e Silva; *et. a. l.* (2019, p. 203), afirmam que a Lei 10.639/03 pode se constituir como um “forte instrumento político e pedagógico para o combate do preconceito e discriminação racial no contexto da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental”.

No entanto, Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 950), problematizam o processo de implantação da Lei supracitada. Segundo as autoras, após mais de uma década da sua promulgação, a efetivação e a difusão desta medida caminham a passos bem lentos. Como justificativa, as mesmas discutem sobre ausências e silenciamentos que vem ocorrendo ao longo da história referente as matrizes africanas e afro-brasileiras, sustentadas em grande medida pelas práticas epistemicidas<sup>14</sup>, que possui o intuito de deslegitimar a possibilidade de serem referências e promovedoras de conhecimento. Nesse contexto, também ressaltam sobre a “construção de narrativas oficiais e de referências identitárias a partir de vieses que desqualificam culturas, conhecimentos e cosmovisões, com base numa ótica hierarquizante e hegemônica” Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 954).

Para as autoras ainda,

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA, 2018, p. 954).

Deve se ressaltar que não se trata de uma negação das formas de conhecimentos relacionados as experiências dos povos tradicionais, mas refuta-se, “em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas”, Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 954).

---

<sup>14</sup>Termo criado por Boaventura de Souza Santos, cuja ideia principal de epistemicídio significa a negação de conhecimentos produzidos fora da academia. Para as autoras Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 954) no Brasil, a limitação do alcance de negras e negros aos locais de acesso, divulgação e compartilhamento dos saberes oficializados acompanhou o estabelecimento de um sistema de descrédito aos modelos de conhecimento de africanos, indígenas e seus descendentes. Tal cerceamento organizou a sociedade brasileira para estabelecer critérios culturais e raciais para a produção e incorporação de conhecimento. Nesse sentido as autoras destacam o termo epistemicídio para a desvalorização dos conhecimentos advindos das matrizes africanas.



Para Santos (1996), a dominação europeia alcançou além dos territórios físicos, abrangendo também o simbólico, gerando a marginalização e invalidação de formas de conhecimentos associados a grupos taxados como diferentes. Nesse sentido, o autor aponta que o genocídio que caracterizou a expansão europeia também foi um epistemicídio.

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar [...] (Santos, 1996, p. 104).

O apagamento dos saberes de matrizes africanas ocorre por meio de artimanhas que limitam tanto a produção e divulgação desses conhecimentos através da contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos, pela escassez de pessoas negras nas instituições acadêmicas, como também de conteúdos vinculados a questões negras nos currículos oficiais.

Assim sendo, é de suma importância discussões sobre as origens do saber a qual somos formalmente informados, evidenciando sua construção, o modo pelo qual vem sendo empregado e considerado válido. Nogueira (2011), destaca a dificuldade de debater e expor as variáveis que interferem na produção dos saberes científicos, que em grande medida é sustentada pelo epistemicídio. O autor ainda salienta que os sujeitos são educados para desconhecerem o lugar de produção do conhecimento a partir de vieses negro devido ao apagamento das epistemologias africanas nos currículos oficiais, assim, os sujeitos vão sendo afastados da possibilidade de conhecer o mundo e sua organização a partir de uma afroperspectiva.

Diante do exposto, Silva (2010), acrescenta que:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como

questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo? (SILVA, 2010, p. 101-102)

Posto isso, Santos, Pinto e Chirinéa (2018 p. 956) indagam que a inclusão do “conteúdo História e Cultura Afro-brasileira no contexto escolar tem por intuito apresentar ao alunado da rede de ensino brasileira a possibilidade de ampliação dos horizontes de contemplação e produção de conhecimento”. Dessa forma, a Lei 10.639/03, mesmo com vários impasses na sua implementação, possibilita a existência de várias versões pautadas em olhares diferenciados sobre os fatos históricos. Para tanto, Nogueira (2012) sustenta a necessidade da pluriversalidade de conhecimentos, questão esta que corrobora para indispensabilidade da inserção de conteúdos de matrizes africanas nos programas educacionais do nosso país.

No que diz respeito à Lei 11.645/2008, vemos a extensão da obrigatoriedade sobre o estudo da história e cultura indígena, além da cultura afro-brasileira, ao longo do processo de escolarização do ensino básico. Como conteúdo programático, a referida Lei incluiu diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação do povo brasileiro a partir da reflexão sobre a história da África, a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, concernente à história do Brasil. Essa medida tem como propósito combater preconceitos ligados a gênero, raça, padrões culturais, religião, desigualdade e discriminação que vem sofrendo a população negra e indígena ao longo da história em nosso país (Brasil, 2008).

Segundo Borniotto (2014, p. 6), as políticas afirmativas surgem em determinados contextos na tentativa de suavizar o capitalismo, “combatendo seus efeitos mais perversos, como é o caso da discriminação”. Para tanto, a autora ressalta que a lei busca alcançar a integração dos povos indígenas e afrodescendentes nos processos democráticos e econômicos por meio de uma política de ação afirmativa, designada a educação, porém sem algo concreto que possibilite uma mudança estrutural na sociedade e na vida desses povos.

Assim sendo, Silva (2012, p. 109) complementa que por mais progressos legais possivelmente apresentados nessas políticas, “jamais irão representar um avanço concreto [...], ao contrário, servem para reforçar o racismo existente na sociedade e para aprofundar as desigualdades de classes”. Na mesma perspectiva,

[...] Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que

configuram o campo da educação em cada país, região, localidade: tal processo implica de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (CAMPOS; SHIROMA; GARCIA; 2012, p.430).

Sobre a questão indígena podemos observar que não houve mudanças significativas nos problemas centrais que cercam essa comunidade. Tanto a manutenção do direito de suas terras como condições de vida favorável para a reprodução cultural, continuam sendo atacados de forma gradativa e se intensificando nos últimos anos. Sendo assim, de maneira paliativa como a instituição de cotas, bolsa família, bolsas de estudos, as políticas de ação afirmativas não representam transmutações estruturais significativas que combatam a desigualdade e discriminação referente as populações com menor representatividade. A lógica excludente do sistema de produção social de mercado se mantém intacta, transferindo questões econômicas e políticas para o campo cultural. E a própria cultura é deslocada do contexto político, o qual apresenta como possibilidade de superação uma educação meritocrática empresarial.

Diante do exposto, analisaremos a seguir como os conteúdos estabelecidos nas Lei 11.645/2008 foram tratados pela BNCC no Ensino de História Anos Finais do Ensino Fundamental. O documento na sua 3ª versão apresenta grande semelhança com a 2ª versão (revisada), com uma visão eurocêntrica, quadripartite, com foco nas grandes narrativas e grandes heróis.

## **2.6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LEI 11.645/2008**

Como já mencionamos acima, nos últimos anos diversos grupos sociais vêm lutando para a implementação de suas demandas históricas. Uma de suas conquistas foi a efetivação da obrigatoriedade do ensino sobre a temática étnico racial em toda a educação básica estabelecida nas Leis 10.369/03 e a 11.645/08. Essa medida se mostra muito importante já que é possível verificar que o currículo de História, que é um componente curricular essencial para a formação identitária do cidadão, ainda é marcado por um caráter eurocêntrico e racista.

De fato, é possível perceber essa posição eurocêntrica no currículo de história, quando o encontramos apresentado por um modelo quadripartite que

evidencia a história europeia, colocando-a no centro em detrimento ao desenvolvimento das histórias de outros lugares. No que diz respeito ao caráter racista, Amílcar Pereira (2013) destaca sua relação com o ocultamento de determinados conteúdos no currículo escolar de história, ou seja, o racismo busca silenciar certas histórias, promovendo uma série de problemas para a formação social do indivíduo.

Para entendermos melhor essa discussão é necessário salientar que o currículo é um campo carregado de disputas de diferentes sujeitos que tentam realçar seus interesses e valorizar sua posição na sociedade. Sobre essas disputas, Eric Hobsbawm (1984) aponta a existência de uma tradição inventada que está associada aos conteúdos presentes no currículo, que segundo o autor, são selecionados de acordo com referências culturais do período o qual estabelece quais temáticas serão enfatizadas e omitidas, criando-se, assim, uma ideia de neutralidade e homogeneidade. Sobre a concepção de tradição, Mello (2002), afirma que a cultura e o conhecimento dominante não são simplesmente impostos de maneira autoritária, mas, sim, resultados das lutas ao longo tempo, fato este que dificulta o processo de desconstrução.

Nesse sentido, ao analisarmos o contexto da construção da BNCC é visível o acirramento das disputas entre os interesses de grupos sociais que buscam manter sua hegemonia. Quando se trata do currículo de História a situação é ainda mais grave, visto que é um campo privilegiado para as disputas e discussões incididas fortemente sobre as demandas sociais, já que estão relacionadas a memória coletiva que podem visibilizar diferentes posições e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o presente. Dessa forma, é necessário o reconhecimento do campo da história como um *locus* de pluralismo de ideias, cosmovisões e contradições acerca das experiências humana ao longo do tempo. Para tanto, a elaboração de uma BNCC implica em trazer para o debate público as disputas em torno de ideias sobre o passado e seus reflexos em nossa sociedade.

Porém, Christian Laville (1999) problematiza várias experiências da reestruturação curricular sucedidas em diversos países, em diferentes conjunturas históricas, e, evidencia que o ensino de história sempre é alvo de críticas ou denúncias, justamente pelos conteúdos factuais que são acrescentados ou retirados do currículo, “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma

narração exclusiva que precisa ser assimilada, custe o que custar” (Laville, 1999, p. 127).

Do mesmo modo, segundo o autor, as mudanças curriculares ocorrem de acordo com os interesses e necessidades distintas, como a de manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos “vencedores”, construir uma identidade nacional, ou legitimar a tomada de poder. Logo, Silva (1999, p. 135) afirma que tanto o conhecimento como o currículo podem ser compreendidos como “campos sujeitos à disputas e a interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”, e, por isso, segundo Sacristán (2013), exercem o papel de poder regulador no qual se confrontam opções e se produzem consensos possíveis.

A luz dessas discussões, nosso objetivo é analisar como a temática referente a Lei 11.645/2008 está apresentada na BNCC, documento este que normatiza todo ensino da educação básica em nosso país. Iniciaremos nosso ensaio ressaltando o que Circe Bittencourt (2007, p. 34) aponta sobre a história do Ensino de História. Para a autora, desde o início “do processo de constituição da disciplina escolar no século XIX, sua finalidade fundamental é a construção de uma identidade nacional, justificando-se sua permanência e obrigatoriedade nos diversos currículos no Brasil”. Diante disso, consideremos que a carência de certos conteúdos no currículo de História possa interferir na construção da identidade dos indivíduos, e, até mesmo, o reconhecimento de determinados sujeitos históricos como sujeitos ativos na formação brasileira.

Como foi analisado na sessão anterior, “O Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental – BNCC, primeira e segunda versão”, observamos a prevalência de uma história eurocêntrica, quadripartite e cronológica na segunda versão da Base. De modo que a sua terceira versão homologada em 2017, foi um prolongamento com pequenas atualizações desconsiderando toda a construção da primeira versão, esta que seguiu um padrão inovador, exaltando a História do Brasil, dos indígenas e negros em sua formação. Para tanto, de princípio eurocêntrico e carregado por um modelo quadripartite francês tradicional que demonstra a intenção de reforçar esse passado como uma tradição, que na visão de Mello (2002), a tradição serve para tornar o passado relevante e, por isso, está tão presente nos currículos escolares, justamente para marcá-lo com significados e práticas

consideradas importantes, de modo que, Gramsci (2004), teoriza essas escolhas como o termo “seletivo”, pois acabam invisibilizando e excluindo outras. À face do exposto, introduziremos nossa análise BNCC e a Lei 11.645/2008.

No que se refere os Anos Finais do Ensino Fundamental, o documento traz uma organização estrutural composta de “Unidades Temáticas” que são arranjos dos objetos de conhecimento propício às singularidades dos diferentes componentes curriculares, “Objetos de Conhecimentos”, conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas que permitem o trabalho multidisciplinar, e são empregados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades e “Habilidades”, conhecimentos necessários para a plena evolução das competências que constitui a parte essencial do processo de ensino e aprendizagem da História. Esse “processo de ensino aprendizagem” está fundamentado em três procedimentos básico, descrito pela Base.

Sendo eles,

1. [...] identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. [...] desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. [...] reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

O primeiro procedimento faz menção ao “uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 416).

Esse aspecto realçado no documento reforça o caráter eurocêntrico do currículo de história, e nos remete ao conceito de tradição inventada de Hobsbawm, (1984), no qual afirma que a tradição pode ser inventada com base nas práticas e ritos que são “normalmente aceitos” e que reforçam os seus valores por meio da repetição. O segundo procedimento trata da escolha de fontes e documentos, que para o historiador é um campo de produção do conhecimento histórico, e, portanto, portadores de sentidos, cujo objetivo é transformar o objeto em documento, no qual o sujeito através da observação e interrogação, possa compreender a sociedade que o produziu. No terceiro procedimento ressalta-se a importância da escolha de

visões diferentes de um determinado fato, proporcionando uma análise por diferentes ângulos, podendo levar uma percepção mais ampla e um olhar mais complexo sobre os acontecimentos históricos.

No entanto, somente no primeiro procedimento que encontramos a alusão as Leis supracitadas na seguinte maneira,

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p. 419).

Contrastando essa citação com os conteúdos selecionados ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, podemos encontrar uma história da África relacionada com o berço da humanidade, passando pelas grandes civilizações antigas, as culturas africanas antes dos europeus no século XIV e XV, seguindo pelo relato do tráfico atlântico de escravizados da África para o Brasil, abolição da escravidão, caminhando para o neocolonialismo europeu na África, século XIX, e sua descolonização durante o século XX. A partir disso, podemos verificar a existência de uma apreciação da visão europeia maior que à visão africana, sobre sua própria memória, que se vê apresentada por meio do modelo quadripartite, sempre relacionado a partir do contato e interferência branca europeia, acentuando, assim, a ideia de superioridade e supremacia branca. Desse modo, seguiremos nossa análise pontuando de que maneira foram apresentados os conteúdos relacionados à Lei 11.645/2008 no documento estudado.

De modo quantitativo podemos notar nesse arcabouço desenvolvido pela BNCC no Ensino de História, uma divisão dos assuntos referente a História e Cultura afro-brasileira e indígena proposta pela Lei 11.645/2008 da seguinte maneira: no 6º, 7º e 8º ano há três “unidades temáticas”, no 9º quatro que contemplam a temática. Referente aos “objetos de conhecimento” temos um número crescente a partir do 6º ano com cinco, 7º ano com seis, 8º ano com oito e 9º ano com dez.

Nas “habilidades”, também de maneira crescente a começar no 6º ano com quatro, 7º ano com oito, 8º e 9º com dez. Para tanto, se observa uma incorporação gradual da referida Lei, ao passo que, não é possível constatar uma relação à identidade e memória afro-brasileira e indígena, já que as temáticas são compiladas

por uma visão branca, carregadas de disputas ideológicas e envolvida pelas práticas epistemicidas. Segue abaixo o quadro ilustrativo da análise realizada acima. Em anexo se encontra o quadro com uma análise mais completa da Lei 11.645/08 na BNCC.

**Quadro 1:** Ilustração da análise dos conteúdos referente a Lei 11.645/08 na BNCC

Lei 11.645/2008	6º	7º	8º	9º
<b>UNIDADES</b>	3	3	3	4
<b>TEMÁTICAS</b>				
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	5	6	8	10
<b>HABILIDADES</b>	4	8	10	10

Fonte: próprio autor, 2021.

De fato, é notável destacar que, segundo Candau (2011), é necessário a compreensão da existência de uma relação entre a identidade e a memória para a formação integral do indivíduo, sendo que, não pode haver identidade sem memória, muito menos memória sem identidade. Porém, assim como Pollack (2007), precisa se entender que a memória está correlacionada a uma questão de poder, interferindo na seleção daquilo que será lembrado ou esquecido.

Assim sendo, nota-se um grande retrocesso no documento normativo da Educação Básica, pautado por uma visão eurocêntrica de ordem cronológica dos fatos, que pode ser muito bem enquadrada no conceito de Hobsbawm (1984), de “tradição inventada” no qual um conjunto de práticas normalmente acabam sendo aceitos por meio da repetição, reforçando determinados valores que são utilizados como meio de poder. Na concepção de Goodson (2008) o currículo escolar se tornou uma “invenção de tradição” à medida que a tradição define um tipo de verdade, conforme os interesses de determinados grupos, predominando por muito tempo sem questionamentos.

Após a análise da Lei 11.645/2008 na BNCC, podemos perceber que no contexto escolar não ocorreu grandes mudanças, mas, apenas uma preocupação com a inserção de grupos discriminados, conhecidos como minoritários no campo da educação, os afrodescendentes e indígenas, não sucedendo transformações tangíveis nas relações sociais, mantendo a pobreza e a desigualdade social. De



acordo com Bourdieu (1975), a educação continua sendo um instrumento de reprodução e legitimação da desigualdade, das ideologias dominantes, dos grupos hegemônicos que buscam conservar seus interesses à medida que não se encontra as mesmas condições de identidade e memória para um povo tão rico em diversidade cultural e étnica. Para tanto, ressaltamos que a referida Lei é uma ferramenta considerável para gerar uma transfiguração social ao passo que oportuna o desenvolvimento de ações político-pedagógicas no combate ao racismo e na própria inserção do negro e indígena na sociedade como agentes ativos na construção da nossa história.

Em seguida, iremos apresentar o processo de elaboração do objeto digital de aprendizagem no contexto pandêmico vivenciado durante sua idealização, fundamento no pensamento de Pierre Levy (1993), Prensky (2001) e Castells (1999) que proporcionam uma visão sobre a importância do uso das tecnologias na educação como ferramenta na construção do conhecimento.

### **3 ESTUDO II: PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO**

#### **3.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PRODUTO**

##### **3.1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA APRENDIZAGEM**

Nesta sessão apresentamos a proposta de desenvolvimento e aplicação do produto educacional. Iniciamos, portanto, com uma breve discussão teórica sobre as “Tecnologias Digitais e a Educação”, em seguida, os resultados da aplicação do objeto virtual.

Para tanto, é possível perceber que a sociedade atual apresenta-se cada vez mais conectada e dependente das tecnologias da informação. O acesso e a velocidade das informações geraram um grande desafio para própria sociedade e as instituições de ensino. Nesse sentido, Coll e Monereo (2010, p. 15), afirmam que “estamos assistindo o surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, que se identifica como a Sociedade da Informação” na qual emergem novas formas de trabalho, comunicação, relação social, pensamento e vida.

Para Castells (2000, p. 60), estamos diante de um “novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação”, que se relaciona com as profundas mudanças sociais, culturais e econômicas. O autor argumenta ainda, que nesse novo cenário, a internet mostra-se como um fenômeno impactante nas vidas das pessoas, se constituindo em um novo e intricado espaço global que vai além da ação social, se estendendo até a aprendizagem educacional.

Nesse contexto, Coll e Monereo (2010, p. 16), configuraram recentes formas sociais que “contribuíram para a expansão e o rápido crescimento destas novas sociedades virtuais” que são impulsionadas por quatro forças como o “desenvolvimento de economias globais, as políticas nacionais de apoio à internet, a crescente alfabetização digital da população e o melhoramento gradual das infraestruturas tecnológicas”.

Essa revolução da informação fundamentada no desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), estabelece um modelo de sociedade globalizado, medida pelas tecnologias, tendo a informação como eixo

organizacional. Essas mudanças também interferem nas relações de ensino aprendizagem, exigindo novas práticas pedagógicas, formação e atuação do professor em sala de aula, mediante o uso dos aparatos tecnológicos. Para tanto, a utilização das TDIC propõe transformações na metodologia dos docentes e no funcionamento das instituições educacionais

Pierre Lévy percebeu a necessidade de uma aprendizagem que contemplasse o advento das tecnologias digitais a quase vinte anos. Sua teoria assinalava que tecnologia e a construção do saber resultavam-se em uma inteligência coletiva. Para ele, havia uma alteração no conjunto de inteligência humana, que ampliava seu potencial. Nesse sentido, “as tecnologias digitais representam um suporte essencial, que poderiam visualizar como um ‘trampolim’, para inteligência humana” (BANNELL; DUARTE; CARVALHO *et a.* / 2016, p. 103). Para os autores,

A tecnologia permite ativar certas potencialidades, não substituí-las: a informação está no domínio pessoal do usuário – é ele que define se a informação acessada acrescenta algum valor ao estado anterior, estabelecendo significado e modificando suas atitudes. Mas não é somente acesso a informação que está em jogo aqui; também é a relação com o mundo. (BANNELL; DUARTE; CARVALHO *et a.* / 2016, p. 104).

Para Bittencourt e Albino (2017, p. 209), a utilização cada vez maior das mídias digitais traz várias opções de recursos didáticos que proporcionam múltiplas facetas da aprendizagem. Porém, precisam ser empregadas de forma significativa, valorizando o conhecimento prévio do aluno e mantendo o foco no processo e não no conteúdo, (BANNELL; DUARTE; CARVALHO *et a.* / 2016, p. 105;109). Os autores abordam, ainda, que, aprendizagem é como um produto da interação social, valorizando a mediação do professor e permitindo o discente ser sujeito ativo em sua aprendizagem. Sendo assim, o uso das tecnologias digitais exige o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, como “habilidades sensório-motoras, dinâmica de colaboração, acesso à informação em múltiplos formatos, comunicação e partilha on-line nos diferentes espaços de mediação” (BANNELL; DUARTE; CARVALHO *et a.* / 2016, p. 1117). Portanto, é fundamental a mediação dos educadores, pois favorece a atribuição participativa dos educandos no processo de aprendizagem, construindo, assim, uma aprendizagem significativa.

Segundo Castells (1999, p. 21), “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está ocorrendo e remodelando a base material da

sociedade em ritmo acelerado”. Neste sentido, Freitas e Almeida afirmam que esse novo contexto precisa

[...] de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/constructivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno. (FREITAS; ALMEIDA, 2012, p. 32)

Nessa perspectiva, ressaltam a necessidade de uma nova prática pedagógica que mostre uma forma interativa no uso das TDIC, em que o aluno seja atuante sobre as tecnologias, desenvolvendo a pesquisa, a interpretação e a reflexão sobre a construção do seu próprio conhecimento (FREITAS; ALMEIDA, 2012, p. 32). Entretanto, alguns autores discutem os limites da tecnologia na educação, como Bittencourt e Albino (2017, p. 209-210). Os mesmos ressaltam que “a tecnologia não é dotada de perfeições quanto à suas vantagens e objetivos”, existem grandes desafios a serem superados, principalmente na educação.

O mais urgente é a grande desigualdade que assola nosso país, agravada no contexto pandêmico em que vivemos. Outra dificuldade está na “reflexão do ensino-aprendizagem e na capacitação dos educadores que se esforçam para adaptar-se ao uso das novas tecnologias”, mas, muitas vezes, não encontram suporte, material e apoio significativo nas escolas públicas, estas que foram pegadas de surpresa e demonstram uma realidade tradicional vivenciada a anos.

Coll e Monereo, (2010, p. 22-23), destacam o impasse causado pelo excesso de informação e suas consequências, o caos e o ruído, além de “uma cultura mosaica, carente de profundidade, à falta de estruturação, à superficialidade, a padronização das mensagens [...]”, potencializando a desigualdade social. Moreira e Kramer (2007, p. 1041), evidenciam a versão liberal da globalização que reflete a

[...] pauta educacional que privilegia políticas de avaliação, financiamento, formação de professor, currículo, ensino e tecnologias educacionais [...] O pensamento empresarial parece contaminar os movimentos de reforma, objetivando estruturar as escolas conforme o modelo de corporações contemporâneas. [...] A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo. [...] busca-se a homogeneização cultural, em inúmeros países, como o recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial. O que conta como conhecimento legítimo e o direito de determiná-lo definem-se com

base em uma complexa política de controle [...] do conhecimento público (MOREIRA E KRAMER,2007, p. 1041).

Os autores enfatizam que é uma ilusão pensar que as novas tecnologias resolveram todos os problemas da educação, “[...] a expansão uniformizada de aparatos tecnológicos não elimina a diversidade das relações sociais entre os indivíduos [...]” tampouco propicia o desaparecimento de desigualdades econômicas, (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1043).

Sobre a qualidade na educação os autores afirmam que

Algumas visões de educação de qualidade mostram-se restritas. [...] priorizam-se: desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabelecem previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novo métodos de gerenciamentos de sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. (MOREIRA E KRAMER, 2007, p. 1043-1044)

Em meio a tantas questões que envolvem um sistema educacional de qualidade, a escola possui a responsabilidade de incentivar a curiosidade e autonomia, “pois a imaginação precisa ocupar lugar de destaque no contexto escolar pela necessidade de desempenhar um importante papel no processo de ensino-aprendizagem”, (COSTA; DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015, p. 607-608). Indagam ainda que a “escola precisa se posicionar quanto ao papel do sujeito no processo de ensinar e aprender e de constituição de um sujeito que interage com o individual e o social [...]”.

A escola pode ser a grande produtora de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos com o poder de transformar a sociedade em que vive e atua. Seu papel fundamental é oportunizar uma aprendizagem que possa modificar as velhas estruturas sociais. Porém, o que temos observado é que a mesma vem sendo o campo de reprodução da desigualdade social. Althusser (1980), indaga sobre o que a escola ensina? Segundo autor,

[...] ao mesmo tempo que a escola ensina técnicas e conhecimentos, ensina também as “as regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar, regras da moral, da consciência cívica e profissional [...] estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1980, p. 21)

Nesse sentido, o autor ressalta, ainda, sobre o papel técnico e instrumental da escola, voltado para a formação de mão de obra e para um adestramento comportamental de uma sociedade que deve ser considerada a partir da concepção

da existência de uma superestrutura, o Estado, composto por aparelhos repressivos e ideológicos, cujo o papel é ser um instrumento para que classe dominante possa se manter.

Diante do conceito de Althusser, olhando para um contexto social envolvido pela tecnologia, em que aprendizagem passa a ser pensada e empreendida por meio das novas tecnologias digitais, o “letramento digital é uma forma de incluir o sujeito na sociedade”, pois existe uma interdependência e uma completude na relação entre o sujeito e as TDIC (COSTA; DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015, p. 607).

Essa conexão deve enfatizar, além da leitura e a escrita, mas, principalmente, a leitura crítica e a produção criativa dos educandos. O que observamos hoje é uma enxurrada de *Fake News* disseminadas por pessoas que não conseguem identificar uma informação falsa por falta de conhecimento crítico, proporcionado pelo letramento digital. Surge uma necessidade urgente na escola, de oportunizar os discente um conhecimento que contribua em sua atuação na sociedade de forma ativa e criativa, não mais reprodutora de desinformações.

Por fim, Baladeli, Barros e Altoé (2012, p. 156), discutem sobre os desafios para o professor em meio a essa realidade. Segundo as autoras, os docentes requerem um perfil de atuação crítica em relação ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas educacionais, justamente porque a educação influencia na formação do novo perfil do cidadão. Partindo de um contexto mais global, Baladeli, Barros e Altoé (2012, p. 157; 159), esclarecem que a formação do novo indivíduo na sociedade passa pelo discurso neoliberal que usa como argumento a valorização das seguintes palavras: informação e conhecimento. Essas palavras dentro da sociedade da informação, a qual vivemos, remetem um grande perigo envolto na lógica capitalista, a hegemonia da classe dominante através do controle da informação.

Provindo da perspectiva em que a tecnologia não é neutra, e sempre acompanha um discurso ideológico, percebemos a atuação das potências mundiais detentoras das tecnologias sobre os países em desenvolvimento e consumidores das suas tecnologias. Desse modo, podemos evidenciar no discurso sobre a democratização do conhecimento, mais um mecanismo alienante com o intuito de encobrir os interesses das classes dominantes, (BALADELI, BARROS e ALTOÉ, 2012, p. 157; 159). Diante disso, percebemos que a educação continua sendo um

instrumento para manutenção das desigualdades sociais, estando a serviço dos interesses hegemônicos, na tentativa de formar indivíduos passivos e alienados dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Para Baladeli, Barros e Altoé (2012, p. 162),

[...] a educação assume outros papéis sociais, com o propósito, entre outros, de promover o desenvolvimento da sociedade. Não acreditamos nesse ideário de que a educação, e somente ela, seja capaz de diminuir as mazelas da sociedade. Mesmo porque, ela própria como instituição formadora e como via de acesso ao conhecimento científico, mal consegue resolver suas questões internas. As decisões políticas e econômicas a priori fazem parte das atribuições do Estado, e, via de regra, também é de sua alçada prover a sociedade com o mínimo de acesso à educação, moradia, saúde, emprego, saneamento. Apesar disso, no bojo de uma sociedade capitalista notadamente norteadas por decisões neoliberais, a política do Estado mínimo complementa o cenário atual e aponta para mudanças impreteríveis na educação e no papel do professor na chamada sociedade da informação e do conhecimento

Portanto, destacamos o papel do professor mediante ao exposto, que demanda uma reformulação, constituindo-se em um papel provocador, crítico e instigador das questões globais como a política, economia e sociedade. Assim sendo, é necessário que o mesmo atue por meio da aprendizagem ativa, promovendo o contato entre a realidade dos alunos e o conhecimento de forma significativa, englobando as questões expostas em seu cotidiano.

Nesse contexto, apresentamos como proposta de produto educacional, uma possibilidade do professor tentar em meio ao engessamento estrutural e curricular da educação, conseguir elucidar conteúdos que foram alijados e silenciados no Ensino de História, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo norteará toda a educação básica do nosso país, estabelecendo os conteúdos, habilidades e competências a serem contempladas em cada série.

Por meio da conjuntura assinalada pela covid19, ensino emergencial remoto, estrutura escolar estabelecida e a análise da BNCC, optamos pelo uso do aplicativo *Padlet* para desenvolver atividades referentes ao conteúdo selecionado concernente a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino da “História e Cultura Afro-brasileira. Utilizamos materiais que retratam, conforme o art. 26-A da LDB 9.393/96 no inciso § 1º que se refere ao estudo da História da África e dos Africanos a partir da resistência contínua dos “negros no Brasil, da cultura negra brasileira e o

negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil”.

Desse modo, utilizaremos vídeos animados com curta duração, imagens, mapas, textos, tudo compatível com o novo comportamento apresentado pelos nativos digitais, caracterizados por Prensky (2001), aqueles nascidos a partir de 1990 e que tiveram contato com a internet, recursos tecnológicos, computadores, que estejam familiarizados com o recebimento de informações rápidas e o processamento de vários assuntos simultaneamente, além de desempenhar várias tarefas.

Segundo Lemos (2009), os nativos digitais são sujeitos que nasceram imersos no mundo digital e interagem simultaneamente com as diferentes mídias. Diante disso, percebe-se que a duração dos vídeos precisa ser curta de no máximo cinco a seis minutos. Essa escolha foi baseada por meio dos estudos levantados acima, pelo contexto atual de educação remota emergencial e a necessidade de estar sendo inserido no ensino educacional as TDIC, pelo fato de ser realidade no cotidiano da maioria dos alunos, porém é de se ressaltar a existência de uma grande desigualdade social existente em nosso país, que impedem, muitas vezes, o desenvolvimento de estratégias que tentam alcançar essa realidade.

### **3.2 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO**

O produto se resume em uma sequência didática desenvolvida no aplicativo *padlet*, para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Após a pesquisa qualitativa documental, selecionamos o conteúdo referente a História e Cultura da África. Visto que essa temática é estabelecida pela lei 10.639/03, direcionando as diretrizes e bases para a inclusão obrigatória no currículo oficial. Desse modo, delimitamos o assunto na proposta de um produto educacional que evidencia a resistência negra, sua luta ao longo dos séculos por sobrevivência, como também, ressaltar a imagem da África tecnológica e avançada durante a Idade Média, desmitificando a África negra escravizada, resumida por tribos, candomblé, capoeira e culinária.

Essa opção foi embasada, além da lei estabelecida acima que garante sua obrigatoriedade, mas também, nas hipóteses levantadas sobre o estudo da BNCC e o Ensino de História em relação a restrição desse conteúdo no documento, não



evidenciando a grande importância dos povos africanos na construção da história do Brasil. Outro aspecto considerável, foi o problema identificado, em sala de aula, alusivo ao olhar pejorativo e carregado de preconceitos dos alunos sobre a temática descrita. É necessário, portanto, algo que busque alcançar essa complexidade, envolvendo os discentes à informações mais acentuadas na tentativa de desmitificar sua visão cerceada e tão presente na sociedade. Sendo assim, o produto proporciona maior reflexão e discussão sobre os temas.

O maior problema enfrentado é a falta de conhecimento da comunidade escolar e dos alunos, como também, a falta do interesse dos discentes a maioria dos temas abordados em sala de aula. Diante da propagação de protestos ocorridos pelo mundo durante o ano de 2020, a pandemia e as mazelas sociais produzidas pela enorme desigualdade existente em nosso país, é pertinente trabalhar de forma mais interativa, buscando em meio a dinâmica em que vivemos, exemplos, fatos e questionamentos para tentar prender atenção desses jovens. Dessa maneira, se faz favorável o desenvolvimento de pesquisas que investiguem maneiras para propagar o conhecimento científico e acadêmico, principalmente nas escolas públicas. Só assim poderemos iniciar uma pequena e essencial mudança em nossa sociedade.

Para tanto, é urgente o aprofundamento do tema proposto pela pesquisa. Além de ser uma preparação para os conteúdos mais diversos no Ensino Médio, se faz necessário a discussão e reflexão sobre os acontecimentos atuais relacionados a discriminação, ao preconceito, o sofrimento de séculos e o mal entendimento sobre à África e seus povos, promovido por uma mídia que perpetua os interesses das classes dominantes. Desta maneira, esperamos uma notável mudança no conhecimento dos discente referente aos conteúdos, como também, em sua visão de mundo. Além da aprendizagem, almejamos uma alteração comportamental em nossa sociedade futura.

### **3.3 TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO PADLET**

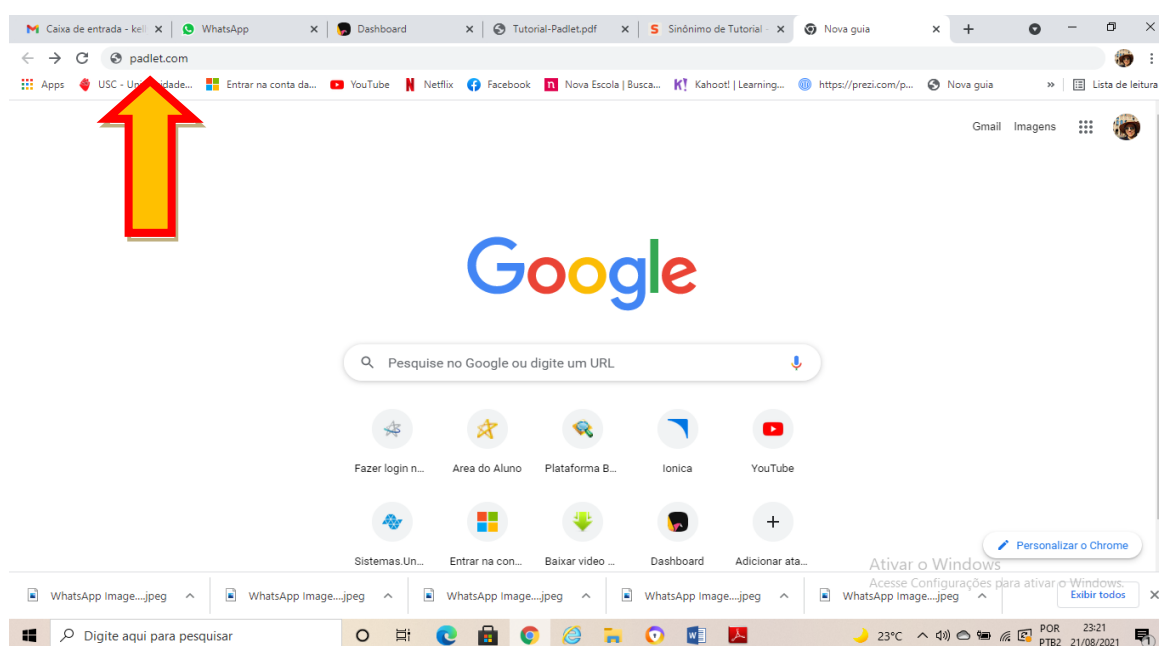
Esse tutorial foi elaborado com base nos estudos realizados no aplicativo, por meio de elaboração e testes de atividades, aplicação das mesmas, produzindo, assim, experiências que colaboraram para sua composição. *Padlet* é um Software de produtividade de caráter educacional podendo ser usado no meio empresarial.

Com sede em São Francisco, EUA, o mesmo fornece um serviço apoiado em “nuvem”, alojando uma plataforma colaborativa em tempo real no qual seus usuários podem interagir, compartilhar e organizar conteúdos de formas animada através de quadros virtuais (mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo). Para manipular o *App*, os usuários não necessitam obter conhecimento tecnológicos avançados, pois apresenta aspectos intuitivos, contém uma versão gratuita, podendo adquirir versões mais elaboradas por meio de assinatura. Para acessá-lo, é necessário realizar *login* e interagir com outros usuários por meio do compartilhamento do link. O *Padlet* se faz uma ferramenta interessante nesse contexto de pandemia da covid19, uma vez que, proporciona um ambiente agradável, comunicativo, dinâmico que possibilita aos alunos adquirir maior autonomia, criticidade e participação na aprendizagem. Em seguida explanaremos os passos para construção de atividades educativas no aplicativo.

### Passo 1 - criando *login* no *Padlet*

O aplicativo é uma ferramenta que funciona como uma folha de papel *on-line* que permite ser adicionado conteúdos em forma de textos, imagens, vídeos, *hiperlinks* possibilitando a interação dos alunos sobre o tema estabelecido. Para iniciar o uso do *padlet* gratuitamente é necessário acessar o site <https://pt-br.padlet.com/> conforme a figura 1 abaixo.

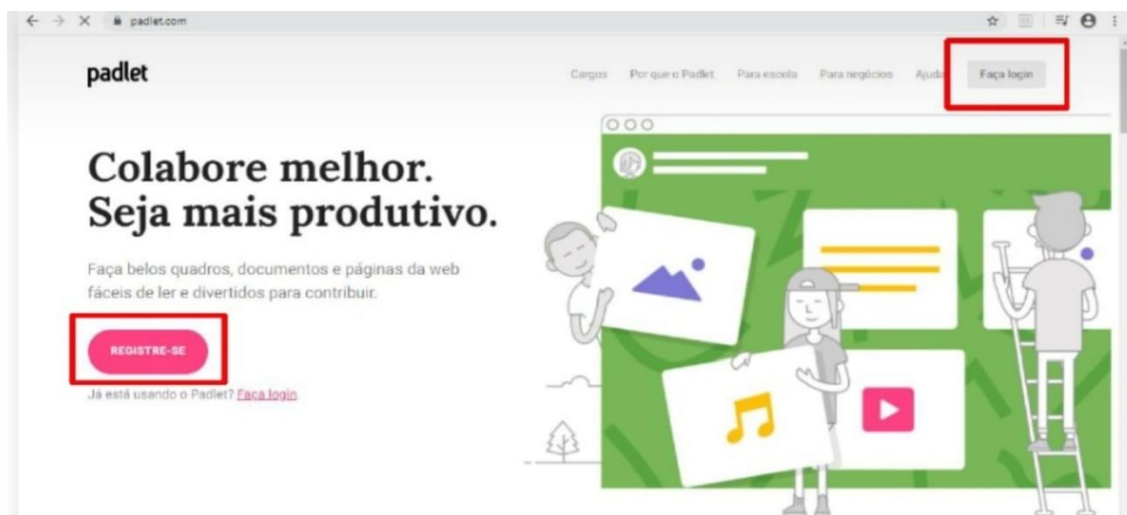
Figura 1: Acessando o site *padlet.com*



Fonte: Próprio autor, 2021.

Sobre o uso da ferramenta, é preciso criar um cadastro no *site*, conforme a figura 2. Nessa *homepage*, clique em Registre-se.

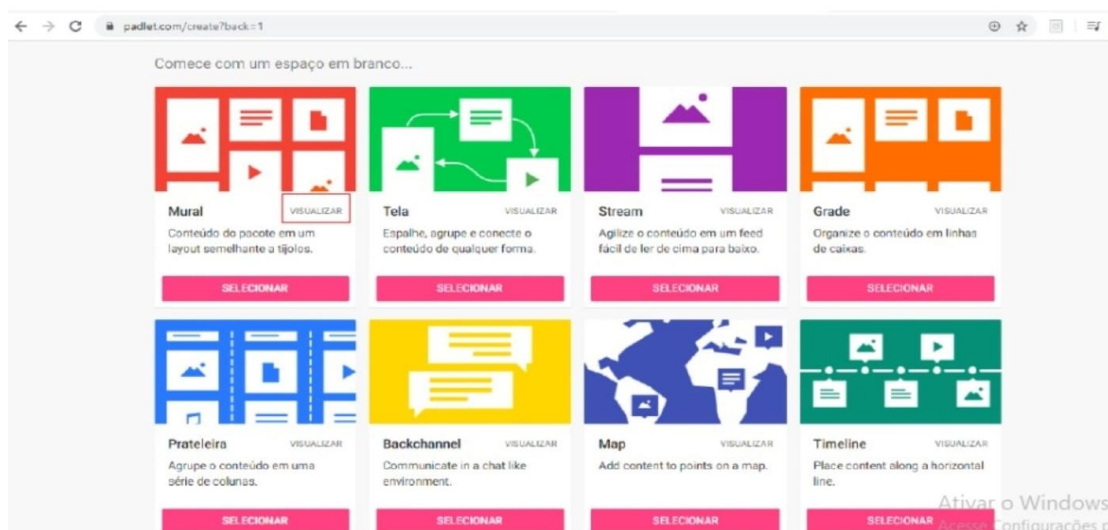
**Figura 2:** Primeiro Acesso e Registro



Fonte: próprio autor, 2021.

Para registrar-se, preencha os campos do *e-mail* e senha com suas informações e clique em “registre-se”. Pode ser usada as contas do *google* e *facebook* na realização do *login*. Após acessar com o seu *login*, selecione o plano *basic* para obtê-lo gratuitamente. Esse plano dá acesso a três *padlet* diferentes. Podendo ser reformulado sempre que quiser. Se preferir, poderá assinar outros planos que fornecerão maiores quantidades de murais. Depende do quanto usará o aplicativo. Optamos pelo plano *free*. Logo após, selecione seu mural, conforme a figura 3 a seguir.

**Figura 3:** Escolha do mural

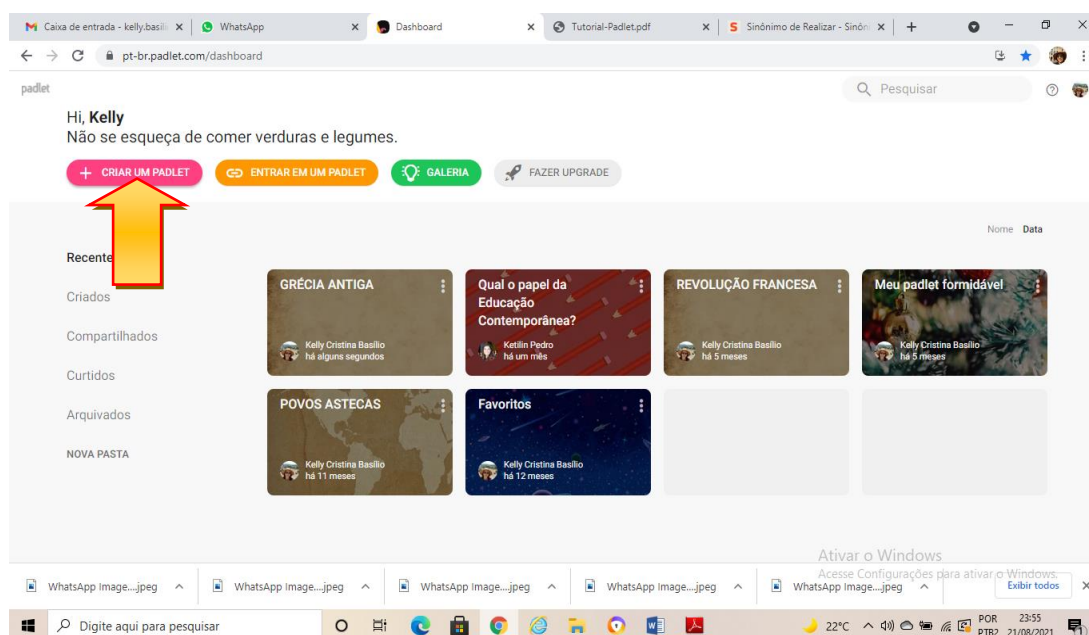


Fonte do próprio autor, 2021.

Há vários *layouts*, que são modelos de organização do mural. Cada um apresenta uma maneira de adicionar materiais, porém a imagem de fundo não poderá ser movimentada. Conforme a figura 3, na opção “tela”, terá a possibilidade de movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo como desejar. Com o “*Stream*”, conseguirá enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição. A “*grade*” oferece a possibilidade de organizar conteúdos em linhas de caixas. Já na opção “*prateleira*” permitirá que se alinhem os conteúdos em uma série de colunas, enquanto o “*backchannel*”, o *layouts* se assemelha a um bate-papo. O “*mapa*” você pode usar para identificar os países e continente e a “*timeline*” se apresenta como uma linha do tempo.

Para criar um *padlet*, selecione a opção a seguir, figura 4.

Figura 4: Criando um *Padlet*



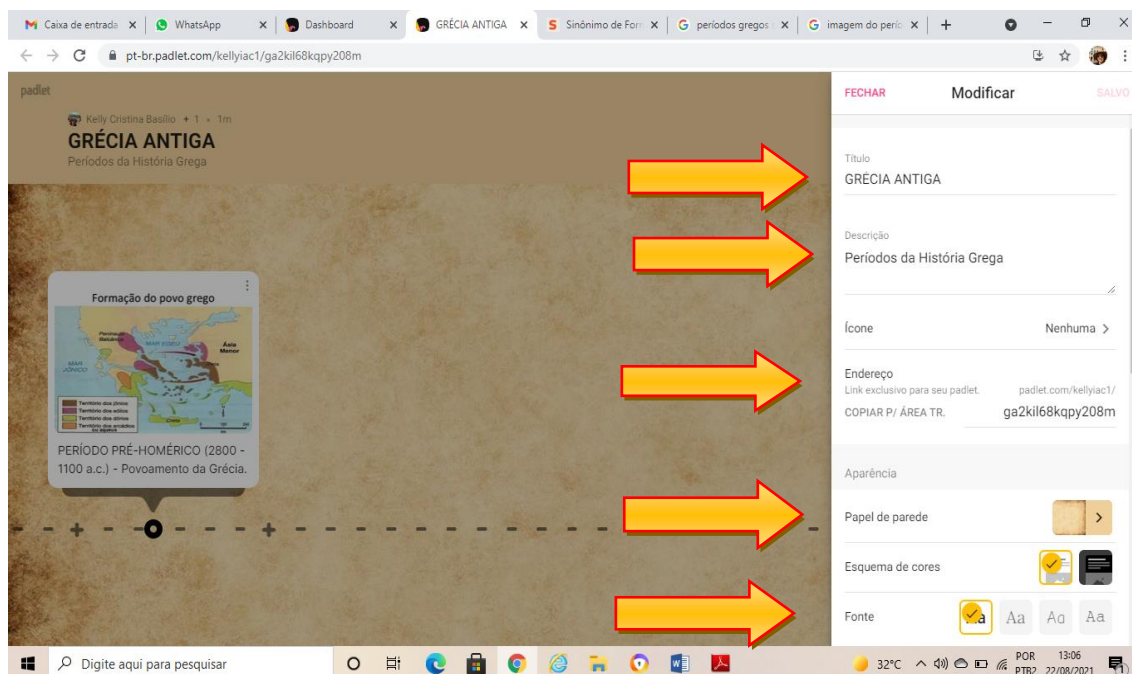
Fonte: próprio autor, 2021.

Feito, é só personalizar seu *padlet*. Selecione uma dessas opções que aparecerá em uma barra na lateral direita, contendo as seguintes informações.

- Título do mural;
- Descrição do que ele conterà;
- Tipo de papel de parede da sua escolha;
- Tema (cor da postagem e estilo da fonte);
- Ícones do mural;
- Permissão para que o nome do autor de cada postagem e os comentários de espectadores apareçam.

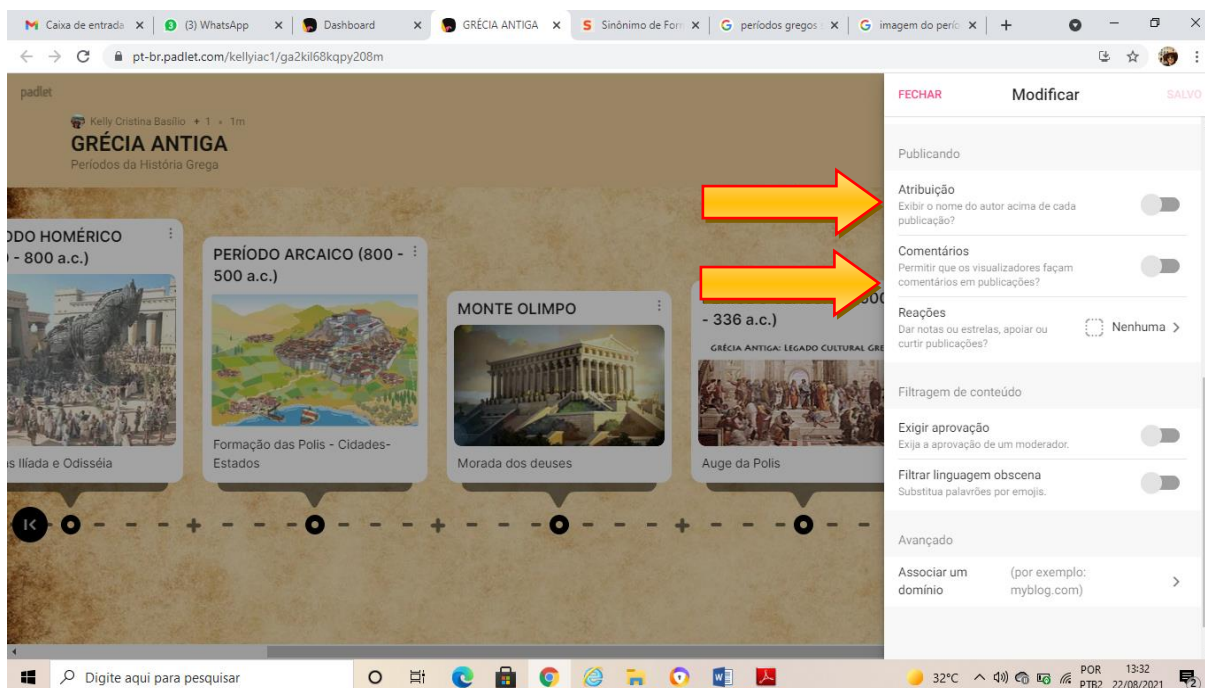
É dessa forma que haverá a interação dos alunos no aplicativo para as postagens e comentários. Em seguida, elucidaremos como personalizar e salvar o aplicativo, figura 5, 6 e 7.

**Figura 5: Personalização do Padlet**



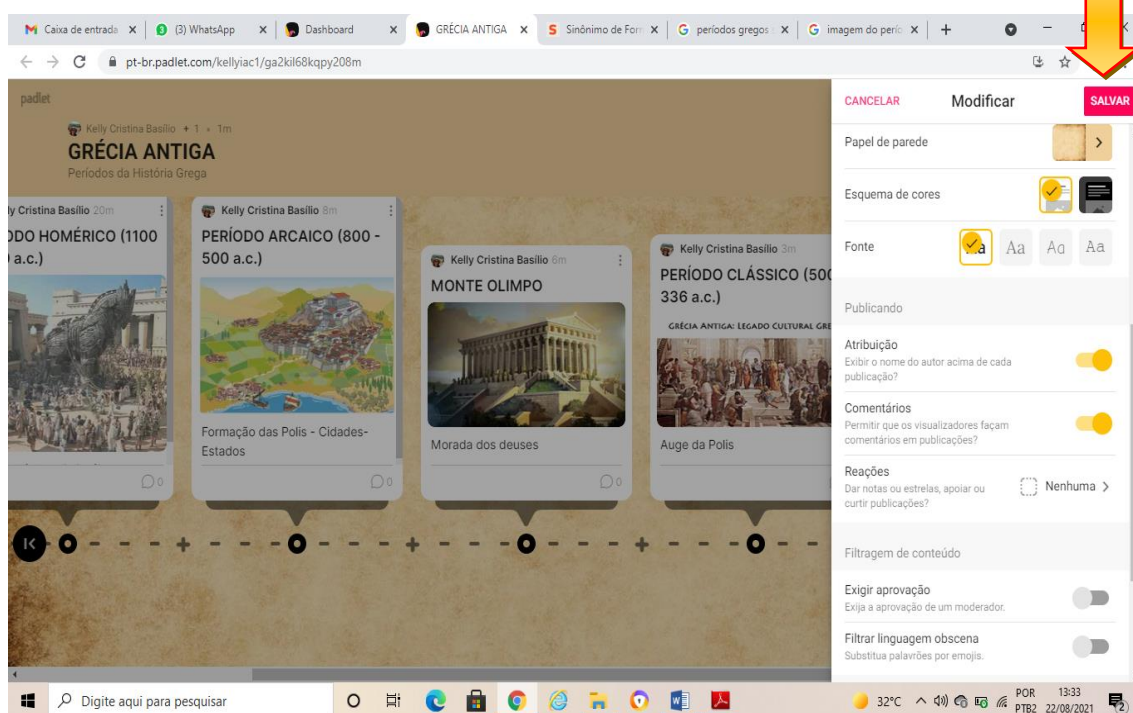
Fonte: Próprio autor, 2021.

**Figura 6: Personalização Padlet**



Fonte: Próprio Autor, 2021.

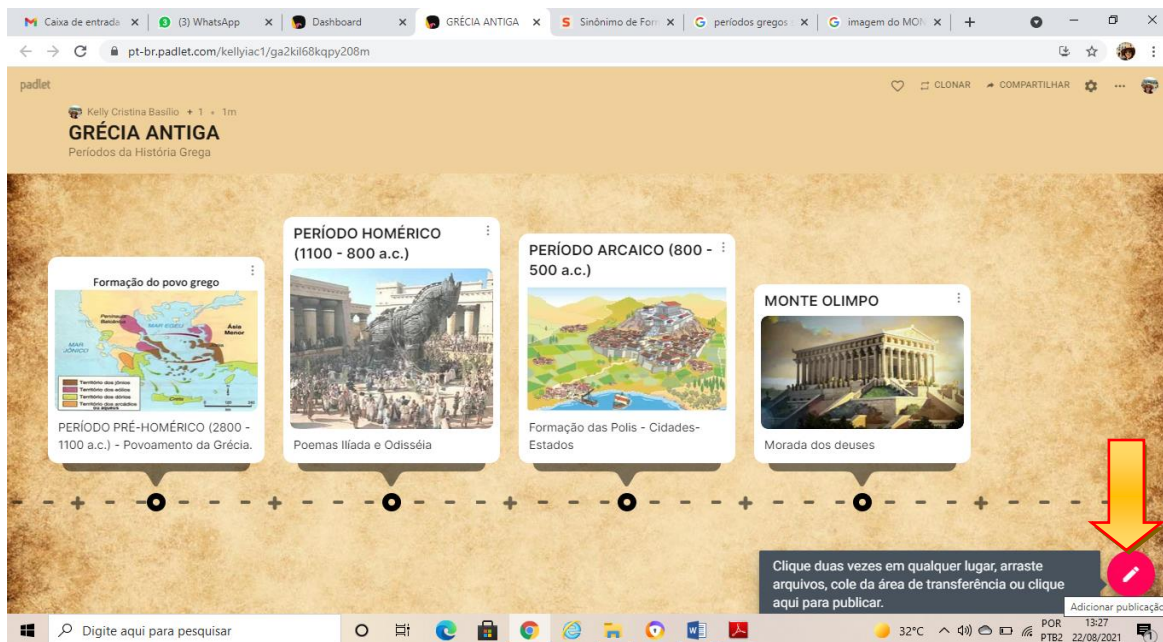
Figura 7: Salvando Padlet



Fonte: Próprio Autor, 2021.

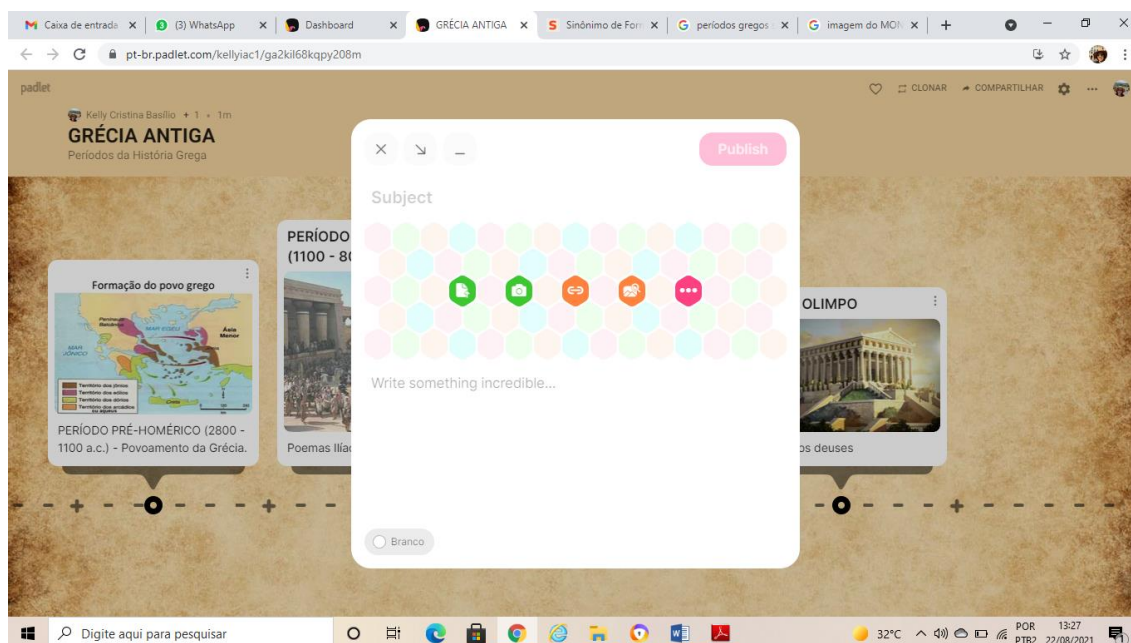
Para adicionar conteúdo, é só clicar no ícone que fica no canto direito da tela com sinal de "+" passando o *mouse* sobre o ícone aparecerá um "lápiz". Logo após, abrirá uma tela para editar a publicação. Segue o exemplo, figura 8 e 9.

Figura 8: Adicionando Conteúdo



Fonte: Próprio autor, 2021.

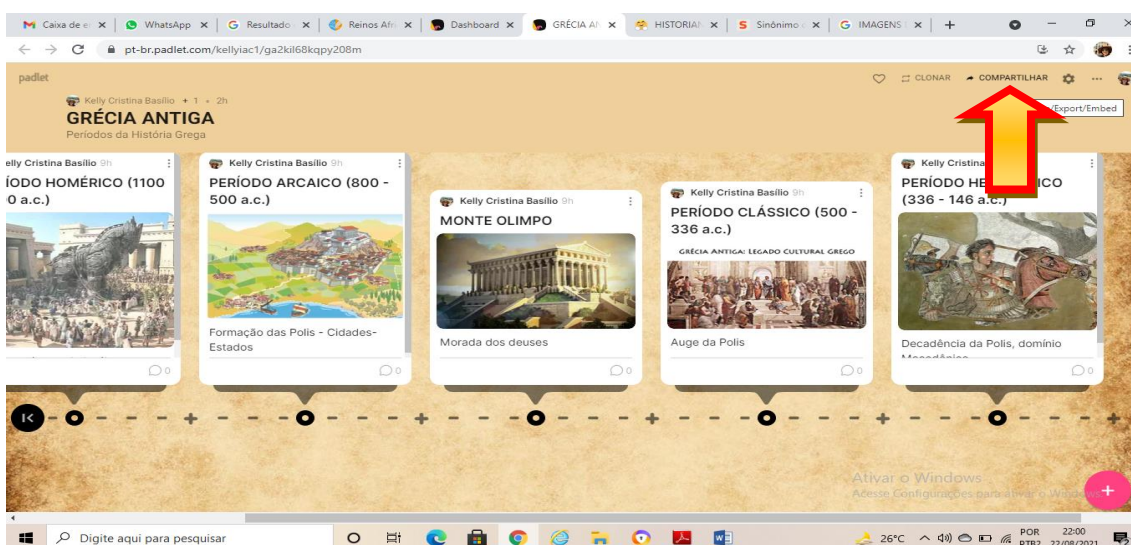
**Figura 9: Editando conteúdo**



Fonte: Próprio autor, 2021.

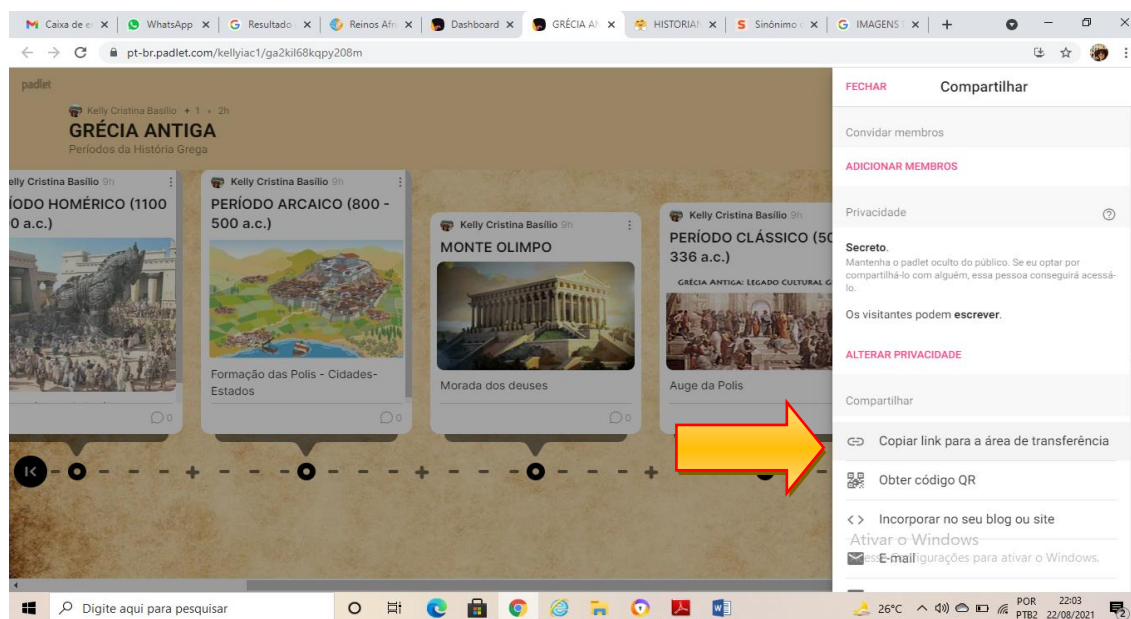
Para tanto, realizamos uma breve explanação de como usar o aplicativo *padlet* como uma ferramenta muito interessante e colaborativa que pode ser usada tanto em sala de aula como recurso digital, desde que haja disponibilidade de internet, aparelhos celulares ou laboratório de informática, como de forma remota, na qual os alunos poderão acessar em outro local e momento. Após a personalização e finalização da atividade, deve ser compartilhado. Para compartilhar, clique na opção do lado superior direito da tela, em seguida abrirá uma janela com a opção de copiar link, figura 10 e 11.

**Figura 10: Compartilhamento**



Fonte: Próprio autor, 2021.

Figura 11: Copiar Link



Fonte: Próprio autor, 2021.

Ressaltamos que as imagens utilizadas para apresentação do aplicativo *padlet* são de domínio público retirados de dois sites, sendo eles <https://commons.wikimedia.org/> <https://pixabay.com/pt>. O primeiro *site* refere-se a um repositório que disponibiliza temas de domínio público e mídia educacional. Já o segundo é uma comunidade que compartilha imagens e vídeos com licença gratuita, não sendo indispensável a autorização do autor para a utilização. Salientamos, também, que há inúmeras formas de se trabalhar com o *padlet* com diferentes conteúdos. É uma ferramenta que possibilita a maior participação do discente na construção do conhecimento em diversas áreas. Em seguida, apresentaremos duas propostas de sequência didática baseadas em nossos estudos referente a temática da História e cultura africana e afrodescendente.

### 3.4 PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aqui descreveremos duas propostas de sequências didáticas desenvolvidas sobre o conteúdo exposto pela Lei 10.639/03, referente a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da Afro-Brasileira, aplicadas no aplicativo *padlet*. Após analisarmos como o tema é apresentado na BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber as lacunas e silenciamentos desse assunto, como também, o pouco esforço apresentado pelo documento relacionado a importância desses povos para a formação do povo brasileiro. Com base em nossos



estudos elencamos dois assuntos tocantes a temática selecionada para a elaboração das sequências didáticas, sendo a África tecnológica e avançada durante a Idade Média e a resistência negra e sua luta por sobrevivência.

Nossa sugestão está embasada no contexto atual de pandemia, no qual as escolas adotaram um sistema de ensino híbrido, com alunos presenciais e remotos ao mesmo tempo. Diante dessa conjuntura é fundamental o uso de recursos digitais que possam ofertar novas expectativas de aprendizagem. O nosso estudo tem a intenção de ampliar a visão sobre o tema proposto, otimizado em duas sequências didáticas que podem ser aplicadas em todo o Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, aos alunos do 6º ao 9º ano. Salientamos, aqui, que o produto desenvolvido pode ser adaptado de acordo com a realidade e a necessidade apresentada.

### **3.4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA I**

O conteúdo a ser explorado nas sequências didáticas foi elaborado pensando na sua aplicação tanto no ambiente totalmente remoto, com a utilização de vídeos chamadas, híbrido e presencial. Sua execução exige algumas ferramentas como internet, celular, *notebook* ou *tablet*.

Conteúdo: África tecnológica e avançada durante a Idade Média. Duração: 4 horas aulas de 50 minutos.

#### **Introdução: Problematização - Passo 1**

Na primeira aula de 50 minutos, é necessário instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Propõe-se uma conversa inicial indagando sobre o que eles compreendem sobre África, sua situação atual, questioná-los se sempre foi assim, qual seria seu passado. Sendo assim, instigar a curiosidade dos discente seria o primeiro passo, por meio do uso de imagens, vídeos, mapas, charges, e, para isso, recomenda-se a utilização de Datashow ou projetor nesse momento inaugural, se for no modo presencial. Já no modelo remoto, necessitará da utilização de internet com o acesso à plataformas de videochamada.

#### **Desenvolvimento: Investigação - Passo 2**

Nesse momento, os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo *padlet*, sobre o período e

características referente a política, sociedade e cultura manifestada nos antigos reinos africanos. Essa pesquisa será realizada durante duas aulas de 50 minutos e exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos devem expor sua pesquisa por meio de comentários no aplicativo. Os mesmos, além de expor suas descobertas, precisam reagir as postagens dos colegas, criando assim, uma interação sobre a temática desenvolvida.

### **Finalização: Discussão – Passo 3**

Para finalizar à atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma aula de 50 minutos. Nesse momento, os alunos devem relatar as experiências ao se deparar com novas realidade sobre um continente tão importante para humanidade. Os mesmos também devem colocar seus relatos sobre aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima para finalizar a discussão, deixaremos livre para que o docente tenha a liberdade, diante da sua realidade, para propor levantamentos relevantes. Em anexo seguirá o quadro explicativo da SD I e II.

### **3.4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II**

Nesta segunda SD iremos explorar no universo africano o seguinte conteúdo: Resistência negra e a luta por sobrevivência. Também com duração de 4 horas aulas de 50 minutos.

### **Introdução: Investigação – Passo 1**

Um tema tão em voga atualmente, que abre caminho para a compreensão da importância da luta por direitos ainda não conquistados e pelos que tem sido retirado e negado, precisa ser observado cuidadosamente no ambiente escolar. Nossa proposta, é, num primeiro momento, problematizar sobre o que é um direito, como se torna direito e qual sua importância em uma sociedade tão desigual como a nossa. Na primeira aula de 50 minutos, será solicitado, por meio do aplicativo *padlet*, que os alunos pesquisem sobre a definição de direito, os principais direitos estabelecidos em nossa constituição e a sua importância para nossa vida atual.

Deverão elencar, mediante a pesquisa, aqueles que mais gozam. Após a pesquisa, os mesmos iram postar no *padlet* suas respostas e interagir nas respostas dos colegas. Será utilizado laboratório de informática, *tablets* ou celulares com internet se for presencial e híbrido. Destacamos, também, que essa SD poderá ser trabalhada de maneira totalmente remota com utilização de internet e videochamada.

### **Desenvolvimento: Problematização – Passo 2**

Nesta aula, trabalharemos a luta pela conquista de direitos. Esse tema necessitará uma delimitação. O norte para a pesquisa se pauta as principais lutas de resistência e sobrevivência da comunidade negra atualmente. Logo após, buscaremos entender sua relação com o passado escravista. Pelo aplicativo *padlet*, os alunos exploraram três personagens relevantes para a luta e resistência negra, elencados pelo professor. Separamos Nelson Mandela, Dandara dos Palmares e Marielle Franco. Pode ser colocados outras figuras consideráveis, até mais de três, fica a critério do professor. Será necessário, portanto, explorar a vida de cada figura e realizar comentários no aplicativos.

### **Desenvolvimento: Compartilhamento de informações – Passo 3**

Na próxima aula de 50 minutos foi reservada para o compartilhamento das pesquisas realizadas. Presume-se um momento de ajuda mútua, interação e partilha no *padlet*. Os discentes devem compartilhar as informações por meio de comentário e discutir as postagens dos colegas.

### **Finalização: Discussão – Passo 4**

Para findar a atividade, há confecção de pequenos trechos argumentando sobre a luta pela sobrevivência e conquista de direitos dos negros em nosso país, sendo exposto no mural do *padlet*. Logo após, o professor deve realizar uma roda de conversa investigando, por meio de levantamento de questões, qual foi a aprendizagem obtida pelos alunos.

### 3.5 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO USO DO PADLET NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nesta sessão iremos expor a aplicação e validação do produto educacional Historiando, realizada na escola pública no interior do estado de SP, em uma sala com média de 22 alunos presentes e atuantes na pesquisa, pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Destacamos aqui que nem todos os 22 participantes atuaram assiduamente em todas as fases do estudo. Conforme o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido devidamente aprovado pelo CEP no parecer 4.904.366, o participante está livre em qualquer momento para deixar de participar. Para tanto, houve uma média de 93% de participação dos envolvidos.

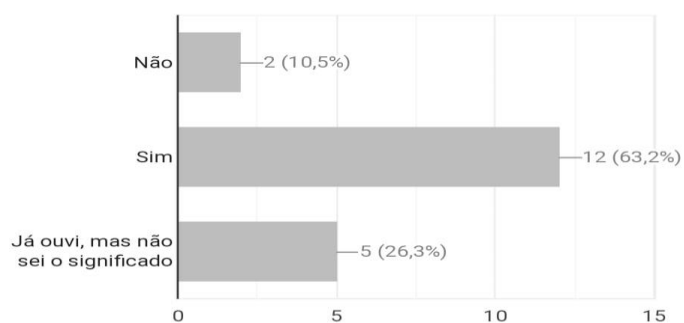
O produto consiste em duas sequências didáticas desenvolvida a partir do Estudo I, análise documental do Ensino de História na BNCC, cujo o resultado apresentado na sessão anterior assegurou a seleção da temática História e Cultura Afro-Brasileira para a elaboração das sequências didáticas, trabalhadas de forma híbrida. No entanto, delimitamos em dois temas: Resistência Negra e a Luta por Sobrevivência (tema 1) e a África Tecnológica (tema 2) a ser aplicados no aplicativo *padlet*.

Damos início à aplicação com a criação de um grupo no *whatsApp* com todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa. Em seguida, foi lançado dois formulários no *google forms* com objetivo de averiguar o conhecimentos prévio dos educando sobre os dois temas estabelecidos acima.

Sobre o tema 1, fizemos os seguintes questionamentos:

a) *Já ouviu falar sobre a resistência negra?*

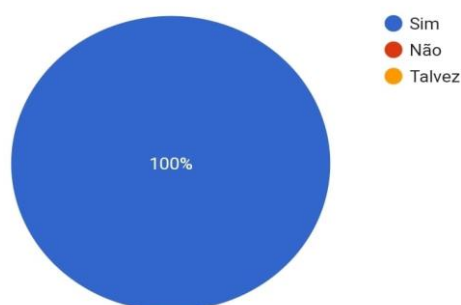
Obtivemos a seguinte resposta. De 19 participantes deste *forms*, 12 responderam que sim, 2 não e 5 não sabiam o significado, apesar de já terem ouvido falar como mostra o gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1**

Fonte: próprio autor, 2021.

*b) Você acredita que ainda existe racismo?*

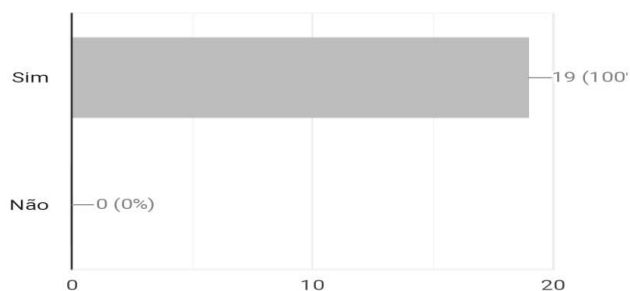
Neste questionamento, 100% dos participantes responderam sim, gráfico 2.

**Gráfico 2**

Fonte: próprio autor, 2021.

*c) Para você, a luta por direitos raciais é importante?*

Neste questionamento foi unânime a resposta positiva em relação a importância da luta por direitos raciais. Veremos a seguir, gráfico 3.

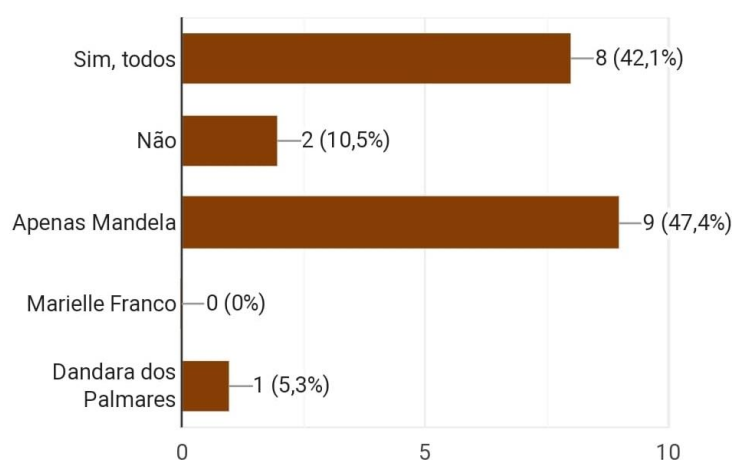
**Gráfico 3**

Fonte: próprio autor, 2021.

Para trabalharmos esse tema e finalizar o questionamento prévio dos alunos em relação ao tema 1, escolhemos três personagens importantes para história da luta e resistência negra, sendo eles: Nelson Mandela, Marielle Franco, Dandara dos Palmares. Dessa forma, 42,1% dos participantes conhecia as três personagens, outros 47,4% apenas Nelson Mandela e somente 10,5 não tinham conhecimento sobre eles, como veremos a seguir, gráfico 4.

d) *Você conhece algum desses personagens: Nelson Mandela, Marielle Franco, Dandara dos Palmares?*

**Gráfico 4**

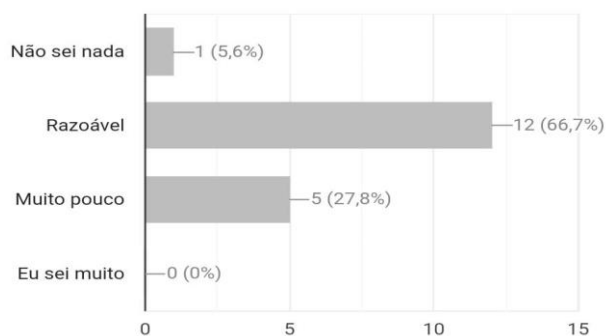


Fonte: próprio autor, 2021.

Sobre o segundo tema, em relação à África tecnológica, com 18 participantes respondendo, abordando os reinos africanos durante a Idade Média, tivemos os seguintes resultados, gráfico 5.

1) *Qual é o seu conhecimento sobre o continente africano?*

**Gráfico 5**

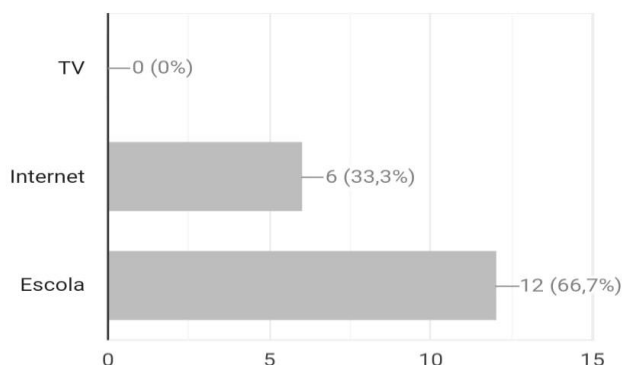


Fonte: próprio autor, 2021.

Podemos constatar que mais da metade dos participantes responderam razoável com 66,7% e 27,8 muito pouco. Ao passo que, na próxima pergunta sondamos sobre o local em que eles tem mais acesso sobre África, e a resposta foi surpreendente, 66,7% dos estudantes responderam a escola, gráfico 6.

2) *Onde você mais tem acesso sobre o conteúdo africano?*

**Gráfico 6**

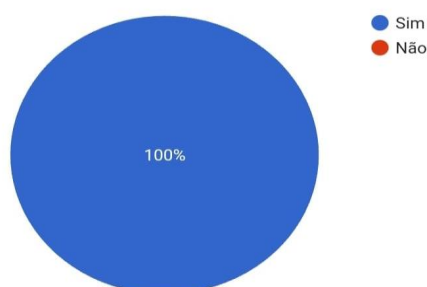


Fonte: próprio autor, 2021.

Podemos perceber a importância da instituição de ensino para a formação desses indivíduos. É a escola que se oportuniza discussões sobre assuntos relevantes, como os povos africanos. Desse modo, é saliente proporcionarmos caminhos que nos levam além currículo, que possam contribuir para constituição de pessoas mais sensíveis e conscientes em nossa sociedade. Em seguida mostraremos os resultados sobre a importância e interesse ao tema, gráfico 7, 8 e 9.

3) *Você acha importante conhecer à África?*

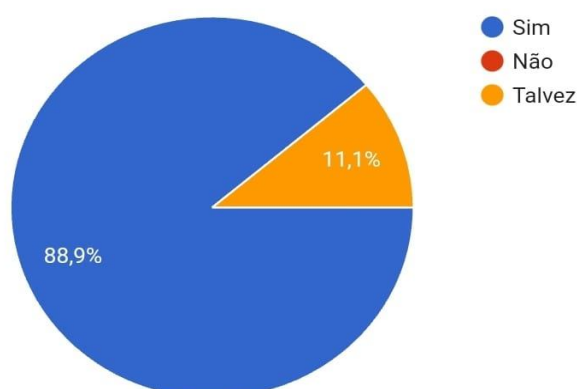
**Gráfico 7**



Fonte: próprio autor, 2021.

4) *Gostaria de saber mais sobre à África?*

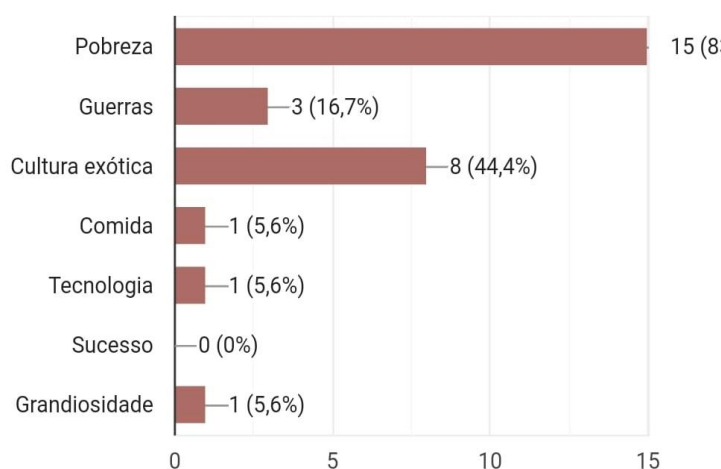
Gráfico 8



Fonte: próprio autor, 2021.

### 5) Qual sua visão sobre o continente africano?

Gráfico 9



Fonte: próprio autor, 2021.

Diante dessa primeira verificação constatamos que os resultados coincidiram com nossa hipótese em relação ao nível de conhecimento dos discentes em relação a temática escolhida. Ou seja, uma percepção rasa com referências sobre a pobreza, a cultura exóticas e as guerras tão divulgada pelos meios de comunicação. Porém, a grande surpresa foi notar, por meio das respostas, que a maior fonte de conhecimento sobre a África vem da escola. Nesse sentido, podemos questionar sobre qual tipo de conhecimento estamos oferecendo aos nossos alunos? Estamos reproduzindo os conceitos preconceituosos referente ao continente berço da



humanidade, que traz uma cultura diversa e milenar? Assim sendo, continuaremos a discussão dos resultados.

Diante do primeiro passo, investigação inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos, foi apresentado de forma expositiva e dialogada alguns conceitos sobre ao referido tema. Por meio da visualização de vídeos, mapas e imagens, a professora exibiu alguns conceitos importantes relacionados a grandiosidade da África Medieval e da importância sobre a Luta de resistência.

No terceiro momento, foi utilizado o aplicativo *padlet* para aprofundar esse conhecimento. Sobre o tema I foi solicitado pesquisar três personagens relevantes na luta pela resistência negra: Nelson Mandela, Marielle Franco e Dandara dos palmares. Exibiremos os resultados da pesquisa realizada pelos alunos utilizando nomes fictícios, lembrando que foi guardado sigilo sobre a identificação dos mesmos conforme as orientações do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP).

Para demonstrar os resultados de modo mais natural, optamos em nomear os participantes da seguinte maneira. Tanto o quadro 2, sobre o tema 1 e o quadro 3, tema 2, foi elaborado por colunas. Coluna 1 (participantes), números e nomes fictícios dos participantes que buscaram o mesmo assunto sobre Dandara dos Palmares, Nelson Mandela e Marielle Franco. Já na coluna 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, está exposto o assunto desenvolvidos pelos alunos da coluna 1.

**Quadro 2:** Amostra de resultados sobre o Tema I

(Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no *padlet*)

<b>PARTICIPANTES</b> <b>22</b> <b>Coluna 1</b>	<b>DANDARA DOS</b> <b>PALMARES</b> <b>Coluna 2</b>	<b>NELSON</b> <b>MANDELA</b> <b>Coluna 3</b>	<b>MARIELLE</b> <b>FRANCO</b> <b>Coluna 4</b>
Ana Paula, Clara, Vitor, José, Fábio, Mateus, Antonio, Giovana, Fábio, Lorena (10)	Desconhecimento da luta feminina na resistência negra durante a escravidão no Brasil.	Relevância da sua luta contra o apartheid.	Figura feminina na luta de resistência negra nos dias atuais.
Miguel, Kauã, Gabrielle, Ingrid,	Período colonial. Quilombos como	Perseguição e segregação	Formação e atuação na

<b>Karina (5)</b>	resistência à escravidão.	durante o apartheid.	Cidade do Rio de Janeiro.
<b>Gabriel, Vinícius, Alessandro, Isabelly, Maria Fernanda, Ryan (7)</b>	Trajetória de vida de Dandara.	Vida de Nelson Mandela.	Condições de vida das mulheres negras no Brasil atual.

Fonte: próprio autor, 2021.

Referente ao tema II, tivemos um menor número de participação, com 13 alunos apenas. Seguem os resultados.

**Quadro 3:** Amostra de resultados sobre o Tema II

(Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no *padlet*)

<b>ÁFRICA TECNOLÓGICA</b>	
<b>PARTICIPANTES 13</b>	<b>IDADE MÉDIA</b>
<b>Coluna 1</b>	<b>Coluna 2</b>
<b>Ana Paula, Clara, Vitor, José, Fábio, Mateus (6)</b>	Grandiosidade dos Impérios Africanos durante a Idade Média. Presença feminina no comando dos reinos africanos.
<b>Miguel, Kauã, Gabrielle, Alessandro, Isabelly, Maria Fernanda, Ryan (7)</b>	Diferentes formas de governar. Riqueza e organização dos exércitos. Existência de grandes cidades e a divisão social. Aspectos culturais e religiosos.

Fonte: próprio autor, 2021.

No segundo tema observou-se uma certa dificuldade e desinteresse dos alunos em relação a aplicação do produto. Exigia-se interpretação, curiosidade e concentração para sua realização. Mesmo sendo realizado em dias diferentes, a segunda aplicação referente ao tema II se tornou um pouco cansativo e nada atraente. Isso reflete em nossa discussão teórica na sessão 3.1.1 referente a “Tecnologias Digitais na Educação”.

A maioria dos nossos alunos são bombardeados por inúmeras informações diariamente. Não foram educados para interpretar e filtrar as informações relevantes, tampouco selecionar o que é prejudicial, *fake news*, se cansam facilmente diante de textos mais elaborados, ou vídeos explicativos, preferem soluções imediatas, fáceis e rápidas sem muito esforço. Demonstram cansaço e desinteresse muito rapidamente, não possuem concentração e pouca criatividade. A maior parte do seu conhecimento está voltado para o entretenimento, muito raramente buscam conhecimento.

Isso explica os resultados obtidos pelo produto, num primeiro momento, por ser algo diferente e envolto pela tecnologia ocorreu uma curiosidade e interesse. Enquanto no segundo, o qual já sabiam que necessitaria um pequeno esforço, houve um abandono por parte dos alunos, uma média de 40% dos participantes deixaram de interagir no tema II. Em seguida discutiremos a avaliação do produto e a aprendizagem adquirida.

### 3.6 RESULTADOS DOS ALUNOS: ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para avaliação do produto, utilizamos questionário desenvolvidos por meio do *google forms*, aplicado para os 22 alunos participantes. Foi muito interessante a avaliação final, todos os discentes responderam esse formulário, mesmo aqueles, que, em algum momento, deixaram de participar. E o resultado foi muito positivo. Desenvolvemos a avaliação dividida em 9 questões pontuais que serão transcritas abaixo.

I. *O conteúdo apresentado foi importante para você?*

II. *É importante aulas que tragam esse tipo de conteúdo?*

Ambas perguntas obtiveram como resposta 100% sim, como mostra os gráficos 10 e 11.

Gráfico 10

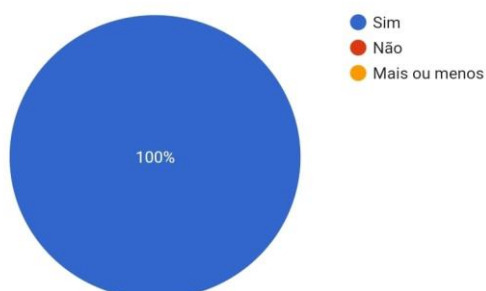
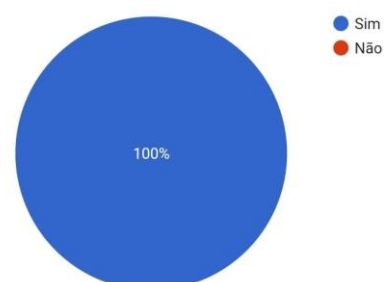


Gráfico 11

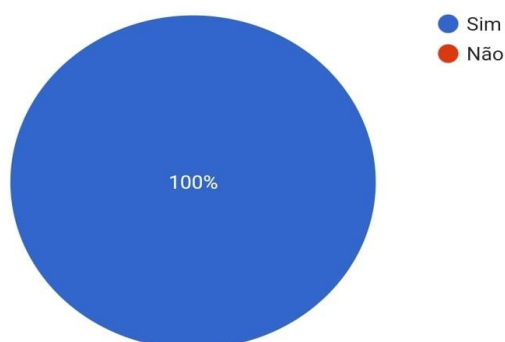


Fonte: próprio autor, 2021.

Questionamos, também, sobre a contribuição do produto educacional para a sua formação, gráfico 12.

III. *O produto educacional contribuiu para sua formação?*

**Gráfico 12**



Fonte: próprio autor, 2021.

Sobre os três questionamentos mencionados acima, gráfico 10, 11 e 12, podemos mensurar aprendizagem proporcionada pelo produto educacional. Conforme a sessão 2.6 discutida anteriormente sobre “BNCC e a Lei 11.645/2008”, e o quadro analítico em anexo, produzido a partir da análise da sessão referida, conseguimos identificar alguns objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC para o Ensino da História e Cultura Afrodescendente no Ensino Fundamental Anos Finais, contemplados pelo objeto virtual elaborado.

Posto isto, os objetos de conhecimento explorado em nossa pesquisa, sendo uma do 6º ano: “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades ou aldeias.” (Brasil, 2018, p. 420). Duas do 7ºanos: “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Brasil, 2018, p, 422) e “As lógicas internas das sociedades africanas” (Brasil, 2018, p. 422). No 9º ano contemplamos uma referente “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (Brasil, 2018, p. 428).

Sobre as habilidades, constatamos as seguintes:

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns

significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

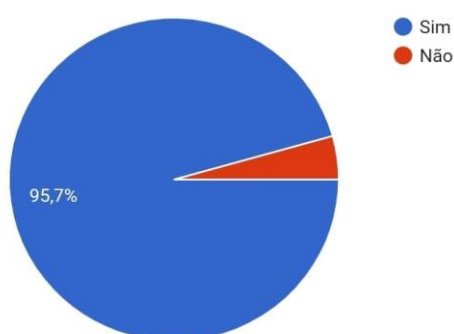
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 421; 423; 429).

Desta forma, podemos evidenciar a validade do produto educacional em relação a aprendizagem estabelecida para os Anos Finais do Ensino Fundamental, podendo muito bem ser trabalhado do 6º ao 9º ano, assegurando um conhecimento mais dinâmico e significativo para os alunos. Como prova disso, questionamos sobre a recomendação do uso desse recurso durante as aulas, a nota estabelecida pelos alunos contando de 1 (pouco relevante) a 10 (excelente). Obtivemos as seguintes respostas, gráfico 13 e 14.

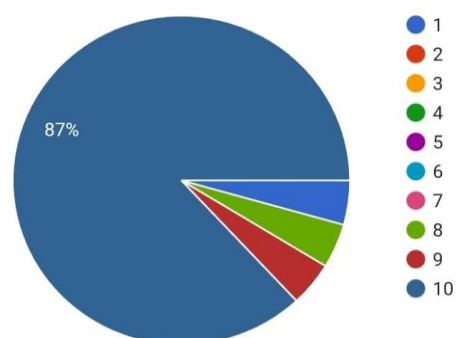
IV. *Você recomendaria o produto educacional utilizado durante as aulas?*

V. *De 1 a 10, qual a sua nota para o Historiando?*

**Gráfico 13: Recomendação.**



**Gráfico 14: Avaliação dos alunos.**



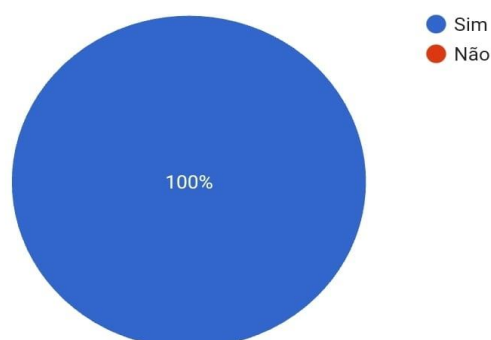
Fonte: próprio autor, 2021.

A recomendação e a nota foi considerável, o que vem validar o estudo. Para finalizar nossa avaliação, perguntamos sobre utilização de recursos tecnológicos e as maiores dificuldades apresentadas para o uso do objeto virtual. Segue as respostas.

VI. *Para você, é importante a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas? Gráfico 15.*

VII. *Teve alguma dificuldade durante as atividades propostas? Resposta escrita.*

Gráfico 15



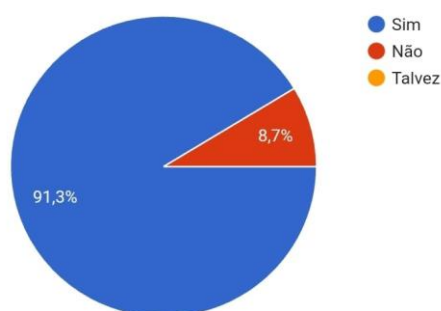
Fonte: próprio autor, 2021.

Em relação a questão VI, 100% dos alunos acham importante a utilização da tecnologia em sala de aula, porém, na questão VII tivemos 77,3% dos alunos dizendo que a maior dificuldade encontrada para a realização das atividades foi a internet, contra 22,3% que não sentiram dificuldades. A presente validação nos diz que a escola onde foi aplicado a pesquisa ainda não se encontra preparada, mesmo com a transformação ocorrida pela pandemia da covid19, para empregar de modo satisfatório as tecnologias digitais.

Outro aspecto apresentado durante sua aplicação foi a dificuldades dos alunos em compreender os comando usados no *padlet*. Muitos não conseguiam interpretar, elaborar e escrever aquilo que pensava. Finalizando nossa verificação, questionamos sobre a percepção dos alunos sobre o tema, houve mudança ou não? Gráfico 16.

VIII. *Sua percepção sobre o universo africano mudou depois de participar da pesquisa do produto educacional Historiando?*

Gráfico 16



Fonte: próprio autor, 2021.

Desse modo, analisamos que os objetos de aprendizagem e as habilidades trabalhadas pelo objeto virtual, tiveram seu efeito. Em depoimento e por meio da análise dos registros no aplicativo *padlet*, foi possível corroborar as respostas angariadas acima. No entanto, durante a aplicação surgiram várias dificuldades e decepções em relação ao uso de tecnologias nas escolas. Mesmo com toda a transformação ocorrida pela pandemia da covid19 na educação, alguns entraves permaneceram.

Como problemas encontrados podemos elencar a falta de acesso à internet e a aparelhos como celular e *tablet* para a realização das atividades, carecendo da generosidade dos alunos para emprestar seus aparelhos aos colegas que não tinham. Na escola, a internet não comportava o número de usuário, sendo necessário organizar grupos para alternar o acesso. Outra dificuldade foi desenvolver as atividades num contexto digital o qual a maior parte dos alunos são meros consumidores ou receptores de informações prontas, visto que a tecnologia não é neutra, mas carregada de ideologias. Para tanto, existe um grande obstáculo para a construção de um pensamento crítico.

Seguimos com a concepção pedagógica dos gestores sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Apesar de concordarem e apoiarem a aplicação do produto educacional, existiu um certo desconforto e desconfiança. Em vários momentos houve a intervenção dos gestores na aplicação para conferir se estava tudo certo. Enfim, deduzimos que as tecnologias digitais na educação ainda possuem inúmeros obstáculos para se tornar realidade na educação básica brasileira. A começar pela grande desigualdade social, agravada nos últimos anos em nosso país. Outro aspecto levantado foi a falta de uma formação educacional que possa levar aos alunos a produzirem conhecimentos e não serem meramente espectadores e consumidores.

Segundo Lueg (2014), é necessário certas habilidades para a utilização consciente das tecnologias digitais, denominadas como competências digitais. Lueg (2014) as define como mobilização de habilidades que permitem buscar, selecionar criticamente e processar a informação, a capacidade de se comunicar usando diferentes suportes tecnológicos, atuar com responsabilidade, resolver problemas. De acordo com Lueg (2014), essas competências levam o usuário a aproveitar todo

o potencial informativo das tecnologias digitais, deixando de ter apenas uma utilização técnica e instrumental.

Além disso, destacamos a urgência de uma formação pedagógica nas escolas ou uma mudança de mentalidade sobre o papel da escola em uma sociedade digital e desigual. Para tanto, é dever da instituição de ensino formar um indivíduo crítico em meio as novas tecnologias digitais. Assim, vimos que o uso das tecnologias digitais na educação é importante e dá resultados positivos, contudo, carece de transformações estruturais, políticas e econômicas que levarão anos para acontecer. O próprio conceito em relação ao uso de tecnologia nas escolas também precisa ser modificada. Existe um grande conflito entre o apoio e o rechaço da tecnologia, reforçado pelas dificuldades encontradas.

Sendo assim, vimos que o produto educacional Historiando teve um resultado muito positivo referente aos objetivos de aprendizagem e habilidades citadas nesta sessão, contou com um bom engajamento e participação dos alunos, mesmo diante de todos os contratemplos. Isso indica, que, estamos em um processo de mudança dentro de uma conjuntura estrutural, na qual a educação, segundo Althusser (1985), se constitui em um aparelho ideológico do Estado, a fim de reproduzir as relações de produção e de dominação, e, que, para Bourdieu (2015), a educação tem o papel de garantir a reprodução da desigualdade social. Sendo assim, o uso da tecnologia na educação, se não for algo significativo, servirá como um elemento para o aparelho ideológico do Estado.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste estudo foi evidenciar as lacunas e silenciamentos contidos no Ensino de História Anos Finais, empreendidos pela Base Nacional Comum Curricular. Como vimos, esse documento é de suma importância para a Educação Básica de nosso país, pois regulamenta e direciona o currículo de todas as escolas. Além disso, propomos também, o enriquecimento de conteúdo do currículo por meio da elaboração de duas sequências didáticas desenvolvidas e aplicadas no aplicativo *padlet*.

Para sua realização, optamos dividir a metodologia em dois estudos. Estudo I – análise documental qualitativa da BNCC e o estudo II – pesquisa de desenvolvimento do objeto virtual, o produto educacional, com abordagem qualitativa e característica de pesquisa participante. Durante o estudo I averiguamos o Ensino de História no documento normativo, o qual evidenciou algumas ausências de conteúdo. Podemos citar, então, que, a cultura islâmica, História Medieval Ibérica, referências aos processos históricos de outros povos e culturas como a África e América e suas diversidades não foram contempladas no currículo.

Logo, nosso segundo estudo orienta a sistematização de duas sequências didáticas aplicadas no aplicativo *padlet*, que possam contribuir com o enriquecimento de conteúdo. Diante da análise referente ao estudo I, foi optado formular duas sequências didáticas que atentem um conteúdo selecionado referente os resultados do estudo I. A seleção de conteúdo se fundamenta na disposição das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrodescendentes. Sendo assim, desenvolvemos um material híbrido, que pode ser usado no Anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

O produto educacional foi devidamente testado em uma escola pública municipal no interior de SP, em uma sala de 7º ano com 22 alunos presentes em sala de aula. Tivemos um resultado muito positivo sobre a aplicação do produto. A participação foi significativa, principalmente no início com o primeiro assunto trabalhado, a luta pela resistência negra, e no final com a avaliação. Porém, na aplicação do segundo assunto, sobre os reinos africanos e a África tecnológica, uma média de 7 a oito alunos não concluíram sua participação.

Isso reflete a pouca concentração e desinteresse dos alunos, os quais carregam uma capacidade de alternar freneticamente atenção, se dispersando e não

conseguindo manter o foco em um único objeto. Mesmo assim, o Historiando conseguiu atingir quatro objetos de conhecimento e três habilidades referentes ao ensino de História e Cultura afrodescendente, estabelecidos para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Além disso, várias vicissitudes envolveram aplicação da pesquisa, como a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos necessários, devido à grande desigualdade social cada vez mais aparente em nossa sociedade, internet escassa da escola, falta de formação da equipe gestora e a falta de habilidades e competências dos alunos para uma utilização consciente das tecnologias digitais. Mesmo diante dessas situações, averiguamos que o produto educacional contribuiu para o processo de aprendizagem concernente ao conteúdo estabelecido.

Desse modo, verificou-se a existência de uma infinidade de problemas sociais, políticos e econômicos que interferem na educação e no uso da tecnologia, que conforme o estudo I, pode ser explicado a partir da concepção de Bourdieu, na qual a escola dentro de uma sociedade desigual tem como função manter a desigualdade, se constituindo, de acordo com Althusser, em um aparelho ideológico que reproduz as relações de produção, adestrando os alunos para o mercado de trabalho, reproduzindo, assim, as relações de dominação. Portanto, se o uso da tecnologia na educação não for algo significativo, com caráter crítico e reflexivo, será mais um elemento do aparelho ideológico do Estado.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). RJ: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Edson, Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im) Possibilidades. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.121-137, 2015/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3375>>. Acessado em fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular, 2015**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acessado em: 20 de nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta de repúdio à BNCC produzida pelo fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval, 2016**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acessado em: 20 de nov. 2017.

BALADELI, A. P. D, BARROS, M. S. F, ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR.

BANNELL, R. I, Duarte, R, Carvalho, C, Pischetola, M, Marafon, G, Campos, G. H. B. de. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETIRO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (org.) **Ensino de história e memória coletiva**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.]**, p. 205-214, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433/6260>>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. [Trad. Lucy Magalhães]. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 113-130.

BORNIOTTO, M. L. DA S. Introdução da lei 11.645/2008 no debate educacional brasileiro e nos encaminhamentos das políticas públicas para a educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <<http://xanpedsul.faed.udesc.br> > arq\_pd> Acessado em 04 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.) **Escritos de Educação**. RJ: Vozes, s. d.2015, p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. [Trad. Mariza Corrêa]. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 35-52.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acessado em Julho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acessado maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acessado em Maio de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Parecer Nº 003**, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 17 de Junho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 jan 2018.

CAMPOS, Roselane, Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis. V. 23. N. 02, p. 427 – 446, Jul./dez. 2005.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269>> Acessado em Fevereiro de 2020.

CANDAU, J. Memórias e Amnésias Coletivas. In.: \_\_\_\_\_, **Antropologia da Memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 79-98.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Maria Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a Reprodução Biopolítica da Educação como Formação de Capital Humano. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>> Acessado em: Fevereiro de 2020.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Vol 1. La sociedad red 2ª Ed. Madrid: Alianza, 2000.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. DEBATE: A Sociedade em rede - Do conhecimento à ação política. 2005, **Centro Cultura de Belém**. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)>. Acesso em: Dezembro de 2020.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, v. 29, n. 52, 2009.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C. MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COSTA, S., R., S.; DUQUEVIZ, B., C.; PEDROZA, R., L., S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572015000300603&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572015000300603&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 out. 2020.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: \_\_\_\_\_. **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro, 1996, pp. 77-88.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação**: A escola no Século XXI; v.2. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular: comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 2, p. 174-190, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 6 v.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAZZARATO, Maurício. **Signos Máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, n.1, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, n. 38, 1999.

LEMOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a Escola, **Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set/dez, 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf>>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo, Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais - UFG**, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso fev. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. RJ: EPU, 2015.

LUEG, C. F. Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado. **Revista Científica de Educación y Comunicación**. Educom: Cádiz-Espanha, nov., 2014, p.55-71.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Cláudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1556 – 1569, 2014, Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em fev. de 2020.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. **O Globo**. 08 out. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022#ixzz3twY3x4qC>> Acessado em Novembro de 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATHIAS, Carlos, Leonardo, Kelmer. O Ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan/abr. 2011.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo et al. Recursos Financeiros e a Educação. In: \_\_\_\_\_ **Educação Básica**: Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 192 - 215.

MELLO, J. C. D. **História da Disciplina Didática geral em uma Escola de Formação de professores: (Re) Apropriação de Discursos Acadêmicos nos anos de 1980 e 1990.** 189 p. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, set. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em Setembro de 2020.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores. **Trajetória e Perspectivas Revista da ABPN.** v. 5, n. 11, p. 29-54, jul-out. 2013.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. Griot – **Revista de Filosofia**, Cruz das Almas, v. 4, n. 2, 2011a.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: CEAP, 2011b.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, 2012.

NUNES, A. De A. C.; SILVA, A. L. F.; ROCHA, L. F. De B. V.; SANTOS, C. De J. P. Dos. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura – Unilasalle.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

PEREIRA, Amílcar. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **Revista História Oral**, v.16, n. 1, p. 69-84, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/273> Acesso em Julho de 2021.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais.** 1ª ed. SP: Ática, 2010.

POLLACK, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. P. 3 – 15. Companhia das Letras, 2007.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2020.



ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, Conhecimento e cultura escolar**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S. B. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 1, 688 p.; 20 x 20 cm - (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo)

SANTOS, E. F. Dos; PINTO, A. T; CHIRINÉA, A. M. A Lei Nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul/set. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Cidinha da (org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Uelber B. **Racismo e alienação**: uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXIII, n. 61, dez. 2003.

## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este questionário faz parte de uma Pesquisa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica UNESP/Bauru intitulada "Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: novas perspectivas para sala de aula".

**Orientando: Kelly Cristina Aparecida Basilio**

**Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues**

Objetivo da pesquisa: Elaborar e aplicar uma sequência didática, com ênfase no ensino de História a partir da análise documental da BNCC, em uma escola da rede pública.

Garantia de anonimato:

- os questionários não serão identificados;
- os dados coletados serão utilizados somente para a dissertação e artigos técnicos/científicos;
- as respostas serão tratadas conjuntamente por métodos estatísticos.

Consentimento:

Sua participação é livre, e não lhe causará nenhum tipo de constrangimento físico ou moral. Ao contrário, trará benefícios diretos ligados ao enriquecimento do conteúdo do Ensino de História, além de propor maior dinamismo. Nos ajudará, também, a compreender a relação entre o professor e o estudante na prática de ensino na Educação Básica.

Para participar, basta responder o questionário. Ao respondê-lo você estará concordando com o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

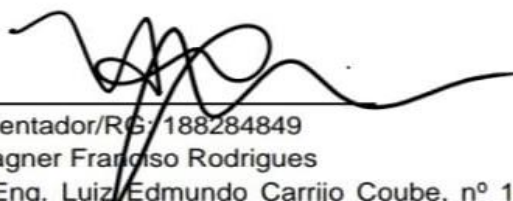
Pesquisador Orientador/RG: 188284849

Prof.º Dr.º Eli Vagner Francisco Rodrigues

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem

Limpa Tel: (14) 99175-1616

E-mail: eli.vagner@unesp.br



Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável/RG: 40.438.754-8

Nome: Kelly Cristina Aparecida Basilio

Endereço: Sítio São Benedito, S/N, Jacanga-SP

Tel: (14) 99818-3967

E-mail: kellyiac@hotmail.com / kelly.basilio@unesp.br



Agradecemos sua participação!

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

**Título da Pesquisa:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA SALA DE AULA

**Pesquisador:** Kelly Cristina Aparecida Basilio

**Orientador:** Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues

Prezada(o) aluna(o),

Você está convidado para participar de uma pesquisa que tem como objetivo elaborar um material didático com o intuito de enriquecer o conteúdo do Ensino de História por meio da utilização do aplicativo *padlet* pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e sua identidade será preservada anonimamente, usaremos, apenas, os resultados finais e coletivos do estudo, para fins acadêmicos. Para isso, será utilizado formulários para a coleta de dados.

Os seus pais autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Mas há benefícios, por exemplo, ajudar a melhorar a qualidade do ensino das escolas, aumentar seu interesse nas aulas, avaliar suas capacidades e aumentar seu desempenho em algumas habilidades.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sua participação é **voluntária**, isso significa que você pode escolher se quer participar ou não, caso não queira, isso não trará nenhum prejuízo a você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem a identificação de quem participou.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com as pesquisadoras ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo!  
Sua participação é muito importante!

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo em participar desta  
pesquisa e concordo com os termos do presente termo de assentimento.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Pesquisador Responsável: Kelly Cristina Aparecida Basilio (kelly.basilio@unesp.br)

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues  
(eli.vagner@unesp.br)

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa  
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carneiro Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP.  
Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: [cep@unesp.br](mailto:cep@unesp.br)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA SALA DE AULA

**Pesquisador:** KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 46417621.0.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.904.366

#### Apresentação do Projeto:

DESENHO:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional que propõe utilizar a Base Nacional Comum Curricular no ensino de história.

INTRODUÇÃO:

A pesquisa tem o intuito de elencar em meio ao contexto político em que vivemos um ensaio sobre a concepção do ensino de história na BNCC, a qual orientará os currículos, as propostas pedagógicas, material didático, ou seja, o referido documento será orientador e regulador dos currículos brasileiros, organizando-os por área de conhecimento e por componentes curriculares articulados.

HIPÓTESE:

O impacto da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula está no engessamento do currículo e do trabalho do docente.

Por meio de um planejamento e uma sequência didática bem elaborada, o professor conseguirá em meio ao enrijecimento do currículo, ampliar o conhecimento do aluno introduzindo os temas

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

de grande pertinência, mas ausentes no documento.

**Objetivo da Pesquisa:**

Seus objetivos são:

Objetivo geral:

Averiguar o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental oferecido na BNCC e propor o enriquecimento de conteúdo.

Objetivos específicos:

Propor a análise e levantar as lacunas e os silêncios implícitos no documento.

Sistematizar uma sequência didática com os possíveis temas ignorados e compartilhar no aplicativo *padlet*, de forma interativa com os alunos.

Aplicar e avaliar o produto junto aos mesmos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

RISCOS:

Possíveis desconfortos e se situam basicamente na possibilidade do voluntário, em algum momento, sentir cansaço e rejeição às tarefas.

BENEFÍCIOS:

Com relação as potencialidades do público-alvo que contribuirão com o sucesso do projeto, podemos citar a participação de vários alunos negros e muitos alunos com acesso à internet e possibilidade de desenvolver o projeto on-line. A eventualidade de desenvolver os temas estabelecidos no projeto por fazer parte do Componente Curricular de História do 7º ano, além do apoio e entusiasmos dos alunos e equipe escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os Termos de Consentimento e Assentimento e Livre e Esclarecido, direcionado

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

adequadamente aos sujeitos diretos da sua pesquisa. Estão bem redigidos e adequados à proposta da pesquisa. Escrito com referência nas normas e padrões apontados pela CONEP em suas Resoluções, apresentando aos sujeitos as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora realizou as alterações mencionadas no parecer anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1738230.pdf	06/07/2021 16:37:55		Aceito
Outros	CARTA_JUSTIFICATIVA.pdf	06/07/2021 16:37:13	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
Outros	PROJETO_FINAL_KELLY_NOVA_ANALISE.pdf	06/07/2021 16:36:17	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_KELLY.pdf	02/05/2021 16:32:06	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_MENOR.pdf	02/05/2021 16:29:28	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_AO_RESPONSAVEL_PELO_ALUNO.pdf	02/05/2021 16:27:44	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	02/05/2021 16:24:58	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_KELLY_ASSINADO.pdf	02/05/2021 16:14:16	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Kelly_ASSINADO.pdf	02/05/2021 15:52:58	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 13 de Agosto de 2021

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br



## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este questionário faz parte de uma Pesquisa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica UNESP/Bauru intitulada "Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: novas perspectivas para sala de aula".

**Orientando: Kelly Cristina Aparecida Basilio**

**Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues**

Objetivo da pesquisa: Elaborar e aplicar uma sequência didática, com ênfase no ensino de História a partir da análise documental da BNCC, em uma escola da rede pública.

Garantia de anonimato:

- os questionários não serão identificados;
- os dados coletados serão utilizados somente para a dissertação e artigos técnicos/científicos;
- as respostas serão tratadas conjuntamente por métodos estatísticos.

Consentimento:

Sua participação é livre, e não lhe causará nenhum tipo de constrangimento físico ou moral. Ao contrário, trará benefícios diretos ligados ao enriquecimento do conteúdo do Ensino de História, além de propor maior dinamismo. Nos ajudará, também, a compreender a relação entre o professor e o estudante na prática de ensino na Educação Básica.

Para participar, basta responder o questionário. Ao respondê-lo você estará concordando com o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

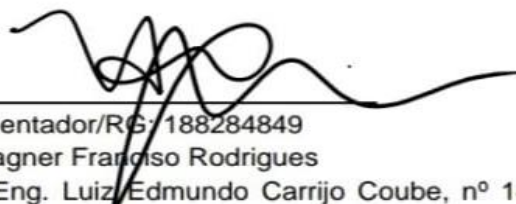
Pesquisador Orientador/RG: 188284849

Prof.º Dr.º Eli Vagner Francisco Rodrigues

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem

Limpa Tel: (14) 99175-1616

E-mail: eli.vagner@unesp.br



Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável/RG: 40.438.754-8

Nome: Kelly Cristina Aparecida Basilio

Endereço: Sítio São Benedito, S/N, Jacanga-SP

Tel: (14) 99818-3967

E-mail: kellyiac@hotmail.com / kelly.basilio@unesp.br



Agradecemos sua participação!

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

**Título da Pesquisa:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA SALA DE AULA

**Pesquisador:** Kelly Cristina Aparecida Basilio

**Orientador:** Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues

Prezada(o) aluna(o),

Você está convidado para participar de uma pesquisa que tem como objetivo elaborar um material didático com o intuito de enriquecer o conteúdo do Ensino de História por meio da utilização do aplicativo *padlet* pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e sua identidade será preservada anonimamente, usaremos, apenas, os resultados finais e coletivos do estudo, para fins acadêmicos. Para isso, será utilizado formulários para a coleta de dados.

Os seus pais autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Mas há benefícios, por exemplo, ajudar a melhorar a qualidade do ensino das escolas, aumentar seu interesse nas aulas, avaliar suas capacidades e aumentar seu desempenho em algumas habilidades.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sua participação é **voluntária**, isso significa que você pode escolher se quer participou ou não, caso não queira, isso não trará nenhum prejuízo a você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem a identificação de quem participou.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com as pesquisadoras ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo!  
Sua participação é muito importante!

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo em participar desta  
pesquisa e concordo com os termos do presente termo de assentimento.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Pesquisador Responsável: Kelly Cristina Aparecida Basilio (kelly.basilio@unesp.br)

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues  
(eli.vagner@unesp.br)

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa**  
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carnio Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP.  
Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: [ceppesquisa@fc.unesp.br](mailto:ceppesquisa@fc.unesp.br)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA SALA DE AULA

**Pesquisador:** KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 46417621.0.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.904.366

#### Apresentação do Projeto:

**DESENHO:**

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional que propõe utilizar a Base Nacional Comum Curricular no ensino de história.

#### INTRODUÇÃO:

A pesquisa tem o intuito de elencar em meio ao contexto político em que vivemos um ensaio sobre a concepção do ensino de história na BNCC, a qual orientará os currículos, as propostas pedagógicas, material didático, ou seja, o referido documento será orientador e regulador dos currículos brasileiros, organizando-os por área de conhecimento e por componentes curriculares articulados.

#### HIPÓTESE:

O impacto da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula está no engessamento do currículo e do trabalho do docente.

Por meio de um planejamento e uma sequência didática bem elaborada, o professor conseguirá em meio ao enrijecimento do currículo, ampliar o conhecimento do aluno introduzindo os temas

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

de grande pertinência, mas ausentes no documento.

**Objetivo da Pesquisa:**

Seus objetivos são:

Objetivo geral:

Averiguar o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental oferecido na BNCC e propor o enriquecimento de conteúdo.

Objetivos específicos:

Propor a análise e levantar as lacunas e os silêncios implícitos no documento.

Sistematizar uma sequência didática com os possíveis temas ignorados e compartilhar no aplicativo *padlet*, de forma interativa com os alunos.

Aplicar e avaliar o produto junto aos mesmos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

RISCOS:

Possíveis desconfortos e se situam basicamente na possibilidade do voluntário, em algum momento, sentir cansaço e rejeição às tarefas.

BENEFÍCIOS:

Com relação as potencialidades do público-alvo que contribuirão com o sucesso do projeto, podemos citar a participação de vários alunos negros e muitos alunos com acesso à internet e possibilidade de desenvolver o projeto on-line. A eventualidade de desenvolver os temas estabelecidos no projeto por fazer parte do Componente Curricular de História do 7º ano, além do apoio e entusiasmos dos alunos e equipe escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os Termos de Consentimento e Assentimento e Livre e Esclarecido, direcionado

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

adequadamente aos sujeitos diretos da sua pesquisa. Estão bem redigidos e adequados à proposta da pesquisa. Escrito com referência nas normas e padrões apontados pela CONEP em suas Resoluções, apresentando aos sujeitos as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora realizou as alterações mencionadas no parecer anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1738230.pdf	06/07/2021 16:37:55		Aceito
Outros	CARTA_JUSTIFICATIVA.pdf	06/07/2021 16:37:13	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
Outros	PROJETO_FINAL_KELLY_NOVA_ANALISE.pdf	06/07/2021 16:36:17	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_KELLY.pdf	02/05/2021 16:32:06	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_MENOR.pdf	02/05/2021 16:29:28	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_AO_RESPONSAVEL_PELO_ALUNO.pdf	02/05/2021 16:27:44	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	02/05/2021 16:24:58	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_KELLY_ASSINADO.pdf	02/05/2021 16:14:16	KELLY CRISTINA APARECIDA BASILIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Kelly_ASSINADO.pdf	02/05/2021 15:52:58	KELLY CRISTINA APARECIDA	Aceito

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.904.366

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 13 de Agosto de 2021

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

**QUADRO ANALÍTICO REFERENTE CONTEÚDOS RELACIONADOS À LEI 11.645/2008 PRESENTES NA BNCC**

**HISTÓRIA 6º ANO**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<p><b>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</li> <li>• Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.</li> </ul>	<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p>
<p><b>Lógicas de organização política</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</li> <li>• O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</li> </ul>	<p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e</p>

		incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
<b>Trabalho e formas de organização social e cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</li> <li>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).</li> </ul>	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Fonte: o próprio autor.

### 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<b>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</li> </ul>	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da



		chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
<b>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</li> <li>• Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</li> </ul>	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As lógicas</li> </ul>	(EF07HI14) Descrever

<p><b>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</b></p>	<p>internas das sociedades africanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As formas de organização das sociedades ameríndias.</li> <li>• A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.</li> </ul>	<p>as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p>
---	--	---

Fonte: o próprio autor.

### 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e</li> </ul>	<p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e</p>

<p><b>Os processos de independência nas Américas</b></p>	<p>desdobramentos: o caso do Haiti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.</li> </ul>	<p>desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p>
<p><b>O Brasil no século XIX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</li> <li>• Políticas de</li> </ul>	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e</p>

	<p>extermínio do indígena durante o Império.</p>	<p>relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>
<p><b>Configurações do mundo no século XIX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</li> <li>• O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</li> <li>• O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.</li> <li>• A resistência dos povos e comunidades</li> </ul>	<p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o</p>

	indígenas diante da ofensiva civilizatória.	protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
--	---	---

Fonte: o próprio autor.

### 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<b>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.</li> <li>• Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</li> <li>• A questão indígena durante a República (até 1964).</li> </ul>	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a

		<p>lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p>
<b>Totalitarismos e conflitos mundiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O colonialismo na África.</li> </ul>	<p>(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p>
<b>Modernização, ditadura civil-militar e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As questões indígena e negra e a ditadura.</li> <li>• A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias</li> </ul>	<p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da</p>

<p><b>redemocratização: Brasil após 1946</b></p>	<p>o (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da violência contra populações marginalizadas</li> </ul>	<p>ditadura.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
<p><b>A história recente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os processos de descolonização na África e na Ásia.</li> <li>• Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</li> <li>• As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas</li> </ul>	<p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI,</p>

	formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
--	---	---

Fonte: o próprio autor.

### Quadro 1: Sequência Didática I

<b>Passo 1</b>	<b>Problematização (Aula 1)</b>
Estratégia	Nesse momento deve ser colocado em cheque o conhecimento dos alunos acerca do tema. Trazer indagações que possam estimular sua curiosidade apresentando novos fatos e acontecimentos ocorridos que evidenciam sua história majestosa contradizendo a visão preconceituosa que vem sendo construída ao longo dos anos.
<b>Passo 2</b>	<b>Investigação (Aula 2 e 3)</b>
Estratégia	Aqui os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo <i>padlet</i> , sobre o período e características referente a política, sociedade e cultura manifestada nos antigos reinos africanos. Essa pesquisa exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou <i>tablets</i> . Em seguida, os alunos devem expor sua pesquisa por meio de comentário no aplicativo. Os mesmos deverão além de expor suas descobertas como reagir a postagem dos colegas, criando assim, uma interação sobre a



	temática desenvolvida.
<b>Passo 3</b>	<b>Discussão (Aula 4)</b>
Estratégia	<p>Para finalizar a atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma aula de 50 minutos. Nesse momento, os alunos deverão relatar as experiências ao se deparar com novas realidades sobre um continente tão importante para a humanidade. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre a aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima para finalizar a discussão, deixaremos livre para que o docente tenha a liberdade diante da sua realidade de propor levantamentos relevantes.</p>

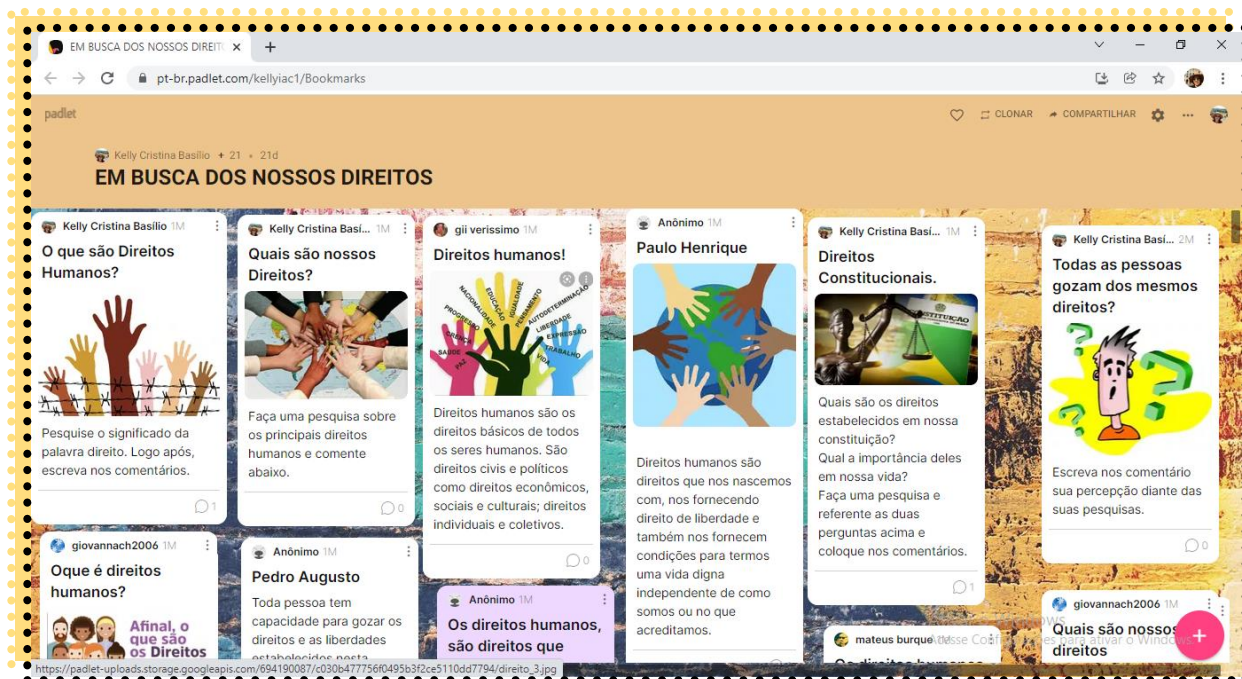
Fonte: Próprio autor, 2021.

### Quadro 2: Sequência Didática II

<b>Passo 1</b>	<b>Investigação I (Aula 1)</b>
Estratégia	<p>Nesse momento será solicitado, por meio do aplicativo <i>padlet</i>, que os alunos pesquisem sobre a definição de direito, os principais direitos estabelecidos em nossa constituição e a sua importância para nossa vida atual. Deverão elencar, mediante a pesquisa, aqueles que mais gozam. Será utilizado laboratório de</p>

	informática, <i>tablets</i> ou celulares com internet.
<b>Passo 2</b>	<b>Investigação II (aula 2)</b>
Estratégia	Nesta aula a pesquisa será em relação a luta pela conquista de direitos. Esse tema necessitará uma delimitação. O norte para a pesquisa será as principais lutas de resistência e sobrevivência da comunidade negra atualmente. Logo após, buscar entender sua relação com o passado escravista.
<b>Passo 3</b>	<b>Compartilhamento de informações (Aula 3)</b>
Estratégia	Todas as pesquisas realizadas deverão ser expostas conforme o comando no <i>padlet</i> . Os discentes terão que compartilhar as informações por meio de comentário e discutir as postagens dos colegas.
<b>Passo 4</b>	<b>Discussão (Aula 4)</b>
Estratégia	Para finalizar a atividade, será proposto a confecção de pequenos trechos argumentando sobre a luta pela sobrevivência e conquista de direitos dos negros em nosso país, sendo exposto no mural do <i>padlet</i> . Logo após, o professor deverá realizar uma roda de conversa investigando, por meio de levantamento de questões, qual foi a aprendizagem obtido pelos alunos.

# PRODUTO EDUCACIONAL



# HISTORIANDO

Objeto Digital de Aprendizagem

Kelly Cristina Aparecida Basilio

[Bit.ly/3HEN3V3](https://bit.ly/3HEN3V3)

BAURU  
2021

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida. **Historiando**. 2021. 125 fs. Produto Final (Mestrado profissional em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”. – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.

### **ACOMPANHA**

- Guia de apresentação e desenvolvimento no aplicativo de criação *padlet*.
- Propostas de uso didático do produto.
- Aplicação e validação dos resultados.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	4
TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO PADLET .....	6
PROPOSTA PARA SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	13
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 .....	13
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 .....	14
APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	17
RESULTADOS DOS ALUNOS: ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	25
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICES.....	39

## INTRODUÇÃO

O Produto Educacional aqui apresentado é resultado da dissertação de mestrado “NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ENRIQUECIMENTO PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS DA BNCC”. Trata-se de uma apresentação desenvolvida a partir do aplicativo *padlet*, contendo imagens e textos voltados a um ensino híbrido no Ensino de História Anos Finais do Ensino Fundamental, alusivo à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Desse modo, o mesmo se resume em duas sequências didáticas desenvolvidas no aplicativo *padlet*, para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Após a pesquisa qualitativa documental realizada, selecionamos o conteúdo referente a História e Cultura da África. Visto que essa temática é estabelecida pela lei 10.639/03, que direciona as diretrizes e bases para a inclusão obrigatória no currículo oficial. Desse modo, delimitamos o assunto na proposta de um produto educacional que evidencie a resistência negra, sua luta ao longo dos séculos por sobrevivência, como também, ressaltar a imagem da África tecnológica e avançada durante a Idade Média, desmitificando a África negra escravizada, resumida por tribos, candomblé, capoeira e culinária.

Essa opção foi embasada, além da lei estabelecida acima que garante sua obrigatoriedade, mas também, nas hipóteses levantadas sobre o estudo da BNCC e o Ensino de História em relação a restrição desse conteúdo no documento, não evidenciando a grande importância dos povos africanos na construção da história do Brasil. Outro aspecto considerável, foi o problema identificado, em sala de aula, referente ao olhar pejorativo e carregado de preconceitos dos alunos sobre a temática descrita. É necessário, portanto, algo que busque alcançar essa complexidade, envolvendo os discentes à informações mais acentuadas na tentativa de desmitificar sua visão cerceada e tão presente na sociedade. Sendo assim, o produto proporcionará maior reflexão e discussão sobre os temas.

O maior problema enfrentado é a falta de conhecimento da comunidade escolar e dos alunos, como também, a falta do interesse dos discentes a maioria dos temas abordados em sala de aula. Diante da propagação de protestos ocorridos pelo mundo durante o ano de 2020, a pandemia da covid19 e as mazelas sociais produzidas pela enorme desigualdade existente em nosso país, é pertinente

trabalhar de forma mais interativa, buscando em meio a dinâmica em que vivemos, exemplos, fatos e questionamentos para tentar prender atenção desses jovens. Dessa maneira, se faz favorável o desenvolvimento de pesquisas que investiguem maneiras para propagar o conhecimento científico e acadêmico, principalmente nas escolas públicas. Só assim poderemos iniciar uma pequena e essencial mudança em nossa sociedade.

Para tanto, é urgente o aprofundamento do tema proposto pela pesquisa. Além de ser uma preparação para os conteúdos mais diversos no Ensino Médio, se faz necessário a discussão e reflexão sobre os acontecimentos atuais relacionados a discriminação, ao preconceito, o sofrimento de séculos e o mal entendimento sobre à África e seus povos, promovido por uma mídia que perpetua os interesses das classes dominantes. Desta maneira, espera-se uma notável mudança no conhecimento dos discente referente aos conteúdos, como também, em sua visão de mundo. Além da aprendizagem, almejamos uma alteração comportamental em nossa sociedade futura.

## TUTORIAL DE APRESENTAÇÃO DO APLICATIVO PADLET

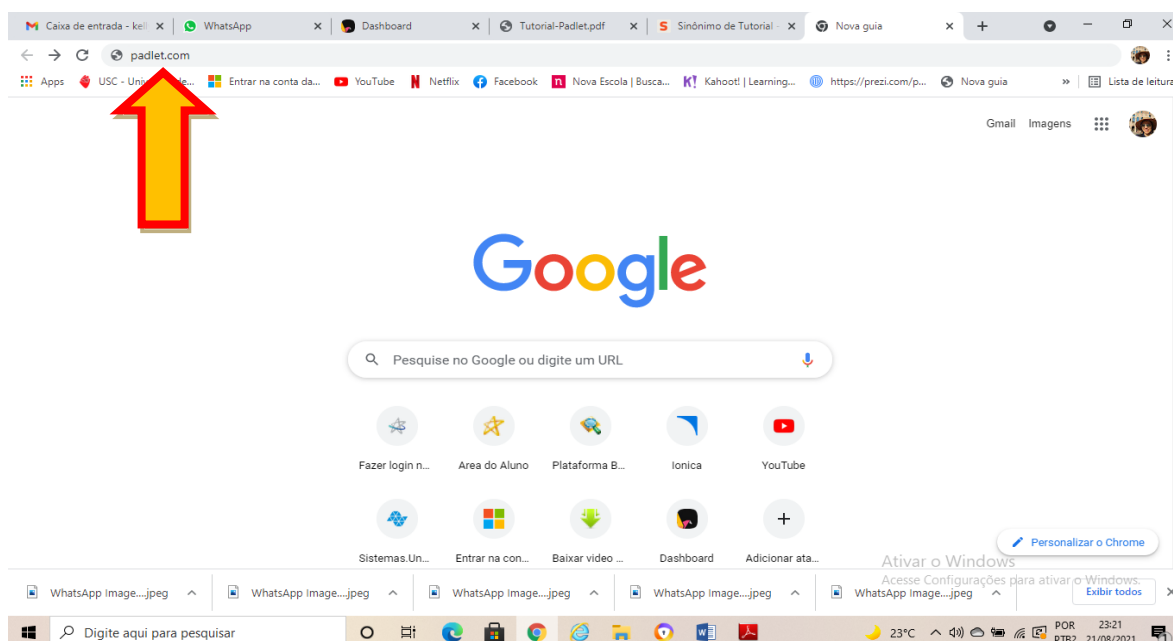
Esse tutorial foi elaborado com base nos estudos realizados no aplicativo, por meio de elaboração e testes de atividades, aplicação das mesmas, produzindo experiências que colaboraram para sua composição. *Padlet* é um Software de produtividade de caráter educacional podendo ser usado no meio empresarial. Com sede em São Francisco, EUA, o mesmo fornece um serviço apoiado em “nuvem”, alojando uma plataforma colaborativa em tempo real no qual seus usuários podem interagir, compartilhar e organizar conteúdos de formas animada por meio de quadros virtuais (mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo). Para manipular o *App*, os usuários não necessitam obter conhecimento tecnológicos avançados, pois apresenta aspectos intuitivos, contém uma versão gratuita, podendo adquirir versões mais elaboradas por meio de assinatura. Para acessá-lo, é necessário realizar *login* e interagir com outros usuários por meio do compartilhamento do link. O *Padlet* se faz uma ferramenta interessante nesse contexto de pandemia da covid19, uma vez que, proporciona um ambiente agradável, comunicativo, dinâmico que possibilita aos alunos adquirir maior autonomia, criticidade e participação na aprendizagem. Em seguida, explanaremos os passos para construção de atividades educativas no aplicativo.

### **Passo 1 - criando *login* no *Padlet***

O aplicativo é uma ferramenta que funciona como uma folha de papel *on-line* que permite ser adicionado conteúdos em forma de textos, imagens, vídeos, *hiperlinks* possibilitando a interação dos alunos sobre o tema estabelecido. Para iniciar o uso do *padlet* gratuitamente é necessário acessar o site <https://pt-br.padlet.com/> conforme a figura abaixo.



**Figura 1: Acessando o site *padlet.com***



Fonte: Próprio autor, 2021.

Sobre o uso da ferramenta, é preciso criar um cadastro no *site*, conforme a figura. Nessa *homepage*, clique em Registre-se.

**Figura 2: Primeiro acesso e Registro**

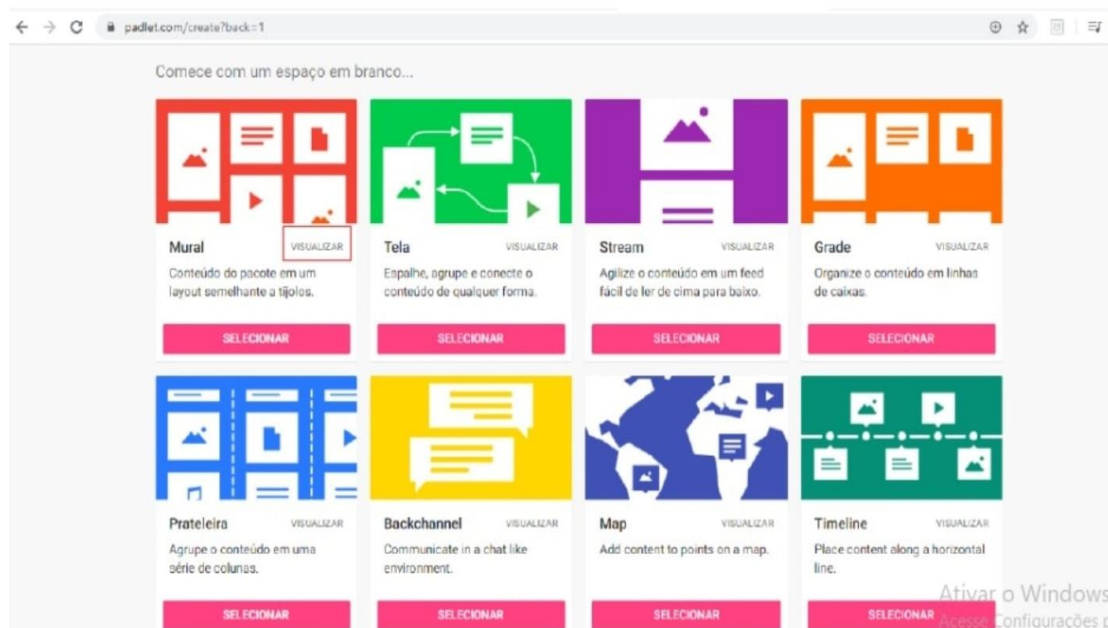


Fonte: próprio autor, 2021.

Para registrar-se, preencha os campos do *e-mail* e senha com suas informações e clique em “registre-se”. Pode ser usada as contas do *google* e *facebook* na realização do *login*. Após acessar com o seu *login*, selecione o plano *basic* para obtê-lo gratuitamente. Esse plano dá acesso a três *padlet* diferentes.

Podendo ser reformulado sempre que quiser. Se preferir, poderá assinar outros planos que fornecerão maiores quantidades de murais. Depende do quanto usará o aplicativo. Optamos pelo plano *free*. Logo após, selecione seu mural, conforme a figura a seguir.

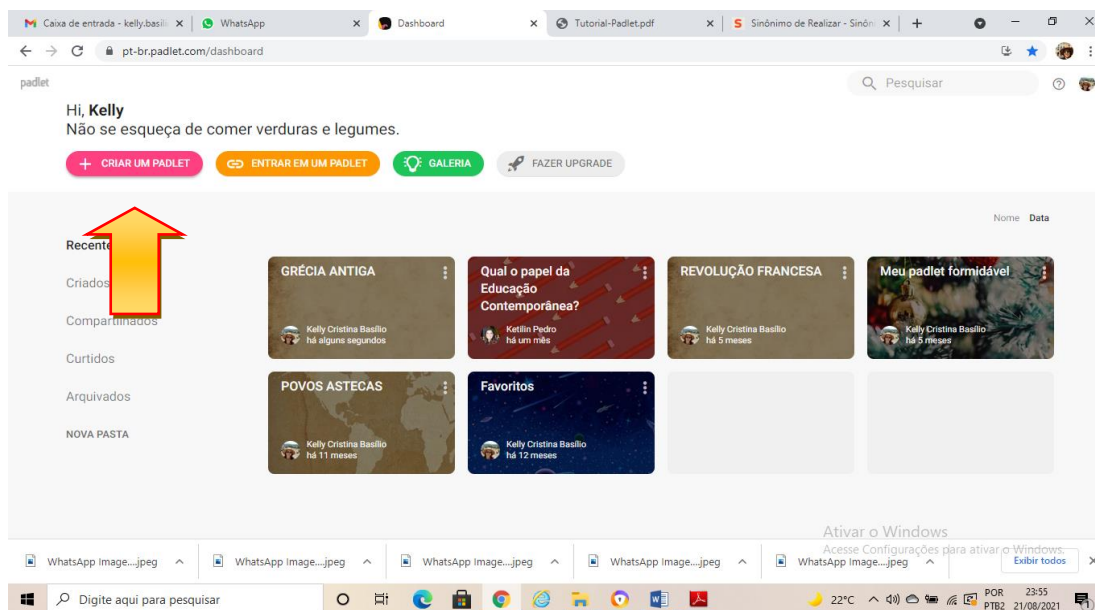
**Figura 3:** Escolha do mural



Fonte do próprio autor, 2021.

Há vários *layouts*, que são modelos de organização do mural. Cada um apresenta uma maneira de adicionar materiais, porém a imagem de fundo não poderá ser movimentada. Conforme a figura 3, na opção “tela”, terá a possibilidade de movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo como desejar. Com o “*Stream*”, conseguirá enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição. A “*grade*” oferece a possibilidade de organizar conteúdos em linhas de caixas. Já na opção “*prateleira*” permitirá que se alinhem os conteúdos em uma série de colunas, enquanto o “*backchannel*”, o *layouts* se assemelha a um bate-papo. O “*mapa*” você pode usar para identificar os países e continente e a “*timeline*” se apresenta como uma linha do tempo. Para criar um *padlet*, selecione a opção a seguir.

Figura 4: Criando um Padlet



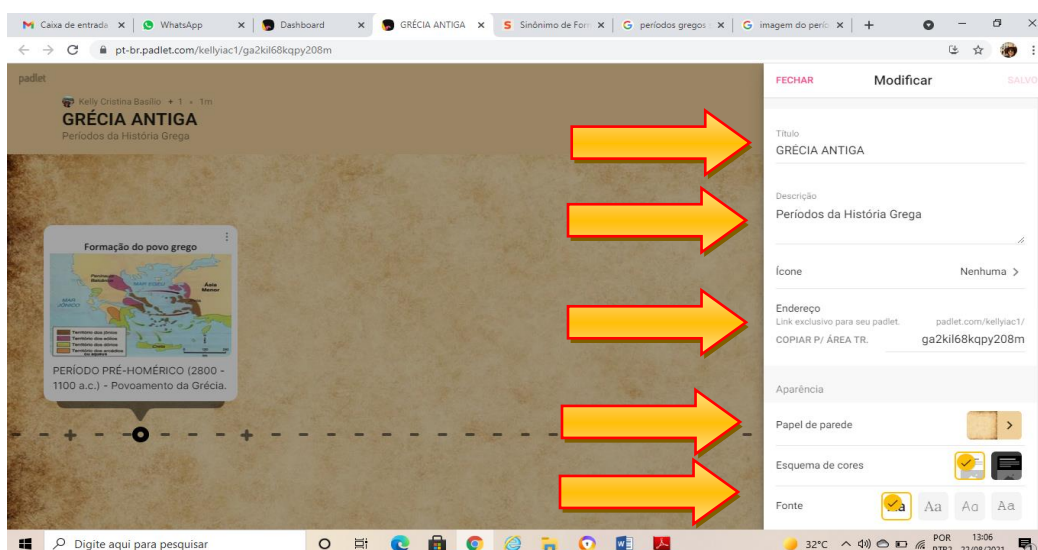
Fonte: próprio autor, 2021.

Feito, é só personalizar seu *padlet*. Selecione uma dessas opções que aparecerá em uma barra na lateral direita, contendo as seguintes informações.

- Título do mural;
- Descrição do que ele conterà;
- Tipo de papel de parede da sua escolha;
- Tema (cor da postagem e estilo da fonte);
- Ícones do mural;
- Permissão para que o nome do autor de cada postagem e os comentários de espectadores apareçam.

É dessa forma que haverá a interação dos alunos no aplicativo para as postagens e comentários. Em seguida, elucidaremos como personalizar o aplicativo.

Figura 5: Personalização do Padlet

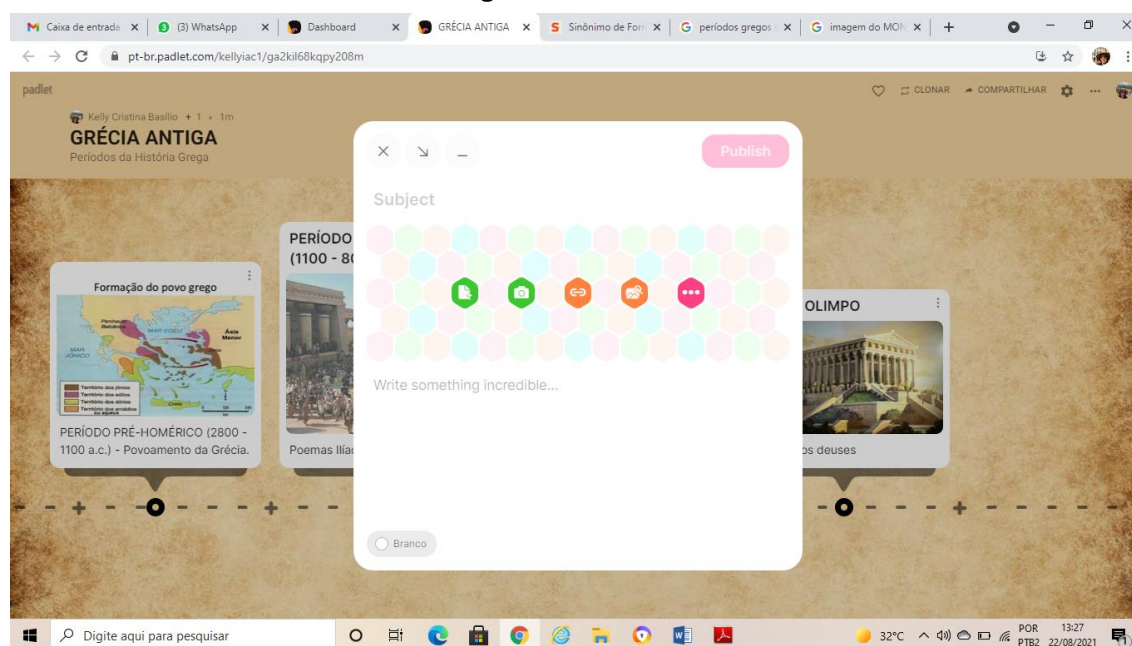


**Figura 8: Adicionando Conteúdo**



Fonte: Próprio autor, 2021.

**Figura 9: Editando conteúdo**

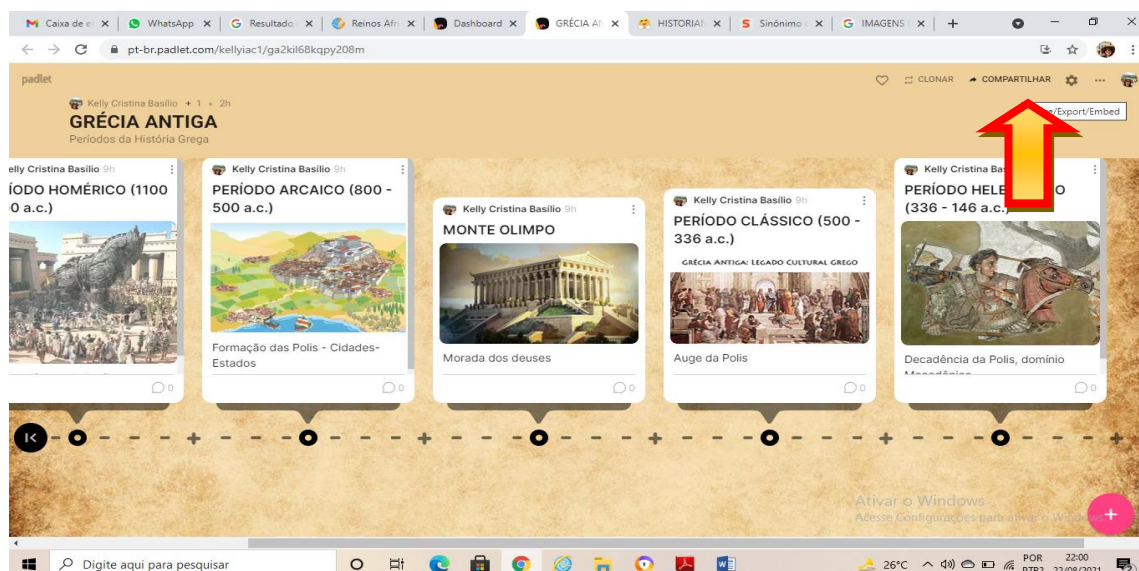


Fonte: Próprio autor, 2021.

Para tanto, realizamos uma breve explanação de como usar o aplicativo *padlet* como uma ferramenta muito interessante e colaborativa que pode ser usada tanto em sala de aula como recurso digital, desde que haja disponibilidade de internet, aparelhos celulares ou laboratório de informática, como de forma remota, na qual os alunos poderão acessar em outro local e momento. Após a personalização e finalização da atividade, deve ser compartilhado. Para

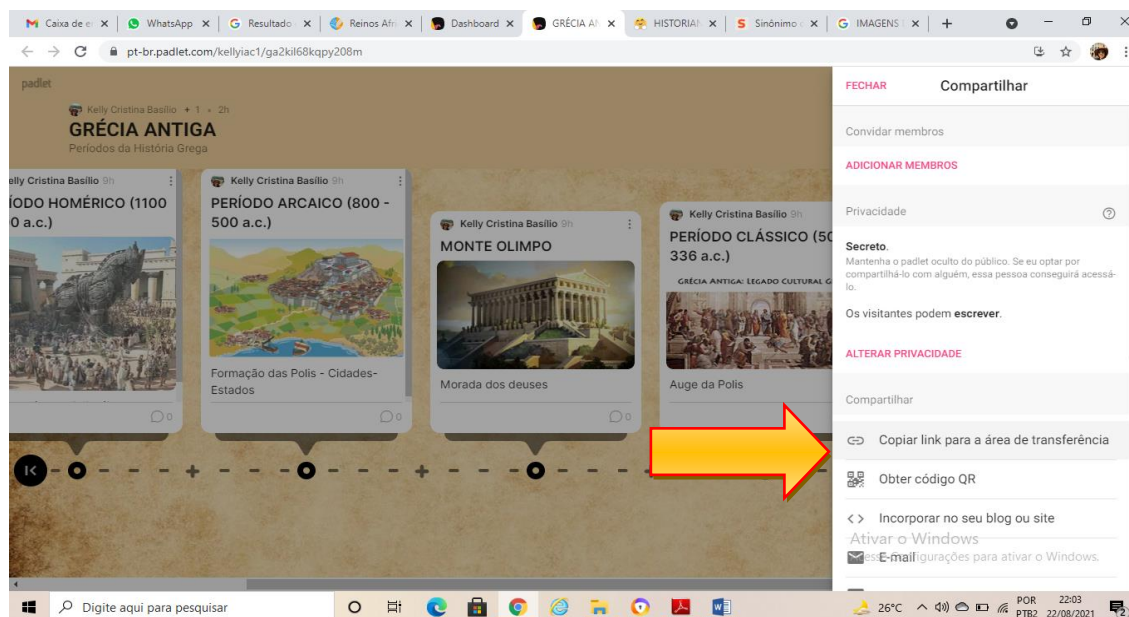
compartilhar, clique na opção do lado superior direito da tela, em seguida abrirá uma janela com a opção de copiar link.

**Figura 10: Compartilhamento**



Fonte: Próprio autor, 2021.

**Figura 11: Copiar Link**



Fonte: Próprio autor, 2021.

Ressaltamos que as imagens utilizadas para apresentação do aplicativo *padlet* são de domínio público retirados de dois sites, sendo eles <https://commons.wikimedia.org/> <https://pixabay.com/pt>. O primeiro *site* refere-se a um repositório que disponibiliza temas de domínio público e mídia educacional. Já o segundo é uma comunidade que compartilha imagens e vídeos com licença gratuita,

não sendo indispensável a autorização do autor para a utilização. Salientamos, também, que há inúmeras formas de se trabalhar com o *padlet* com diferentes conteúdos. É uma ferramenta que possibilita a maior participação do discente na construção do conhecimento em diversas áreas. Em seguida, proporemos duas propostas de sequência didática baseadas em nossos estudos referente a temática da História e cultura africana e afrodescendente.

## **PROPOSTA PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Aqui descreveremos duas propostas de sequências didáticas desenvolvidas sobre o conteúdo exposto pela Lei 10.639/03, referente a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da Afro-Brasileira e aplicadas no aplicativo *padlet*. Após analisarmos como o tema é apresentado na BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber as lacunas e silenciamentos desse assunto, como também, o pouco esforço do documento em ressaltar a importância desses povos para a formação do povo brasileiro. Com base em nossos estudos, elencamos dois assuntos tocantes a temática selecionada para a elaboração das sequências didáticas, sendo a África tecnológica e avançada durante a Idade Média e a resistência negra e sua luta por sobrevivência.

Nossa sugestão está embasada no contexto atual de pandemia da covid19, no qual as escolas adotaram um sistema de ensino híbrido, com alunos presenciais e remotos ao mesmo tempo. Diante dessa conjuntura, é fundamental o uso de recursos digitais que possam ofertar novas expectativas de aprendizagem. O nosso estudo tem a intenção de ampliar a visão sobre o tema proposto, otimizado em duas sequências didáticas que podem ser aplicadas em todo o Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, aos alunos do 6º ao 9º ano. Salientamos, aqui, que o produto desenvolvido pode ser adaptado de acordo com a realidade e a necessidade apresentada.

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA I**

O conteúdo a ser explorado nas sequências didáticas foi elaborado pensando na sua aplicação tanto no ambiente totalmente remoto, com a utilização de vídeos

chamadas, híbrido e presencial. Sua execução exige algumas ferramentas como internet, celular, *notebook* ou *tablet*.

Conteúdo: África tecnológica e avançada durante a Idade Média. Duração: 4 horas aulas de 50 minutos.

### **Introdução: Problematização - Passo 1**

Na primeira aula de 50 minutos, é necessário instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Propõe-se uma conversa inicial indagando sobre o que eles compreendem sobre África, sua situação atual, questioná-los se sempre foi assim, qual seria seu passado. Sendo assim, instigar a curiosidade dos discente seria o primeiro passo, por meio do uso de imagens, vídeos, mapas, charges, e, para isso, recomenda-se a utilização de Datashow ou projetor nesse momento inaugural, se for no modo presencial. Já no modelo remoto, necessitará da utilização de internet com o acesso à plataformas de videochamada.

### **Desenvolvimento: Investigação - Passo 2**

Nesse momento, os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo *padlet*, sobre o período e características referente a política, sociedade e cultura manifestada nos antigos reinos africanos. Essa pesquisa será realizada durante duas aulas de 50 minutos e exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou *tablets*. Em seguida, os alunos devem expor sua pesquisa por meio de comentário no aplicativo. Os mesmos deverão além de expor suas descobertas como reagir a postagem dos colegas, criando assim, uma interação sobre a temática desenvolvida.

### **Finalização: Discussão – Passo 3**

Para finalizar à atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma aula de 50 minutos. Nesse momento, os alunos deverão relatar as experiências ao se deparar com novas realidade do continente tão importante para humanidade. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima, para finalizar a discussão, deixamos livre

para que o docente tenha a liberdade, diante da sua realidade, para propor levantamentos relevantes. Em anexo seguirá o quadro explicativo da SD I e II.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA II**

Nesta segunda SD iremos explorar no universo africano o conteúdo: Resistência negra e a luta por sobrevivência. Também com duração de 4 horas aulas de 50 minutos.

### **Introdução: Investigação – Passo 1**

Um tema tão em voga atualmente, que abre caminho para a compreensão da importância da luta por direitos ainda não conquistados e pelos que tem sido retirado e negado, precisa ser observado cuidadosamente no ambiente escolar. Nossa proposta, é, num primeiro momento, problematizar sobre o que é um direito, como se torna direito e qual sua importância em uma sociedade tão desigual como a nossa. Na primeira aula de 50 minuto, será solicitado, por meio do aplicativo *padlet*, que os alunos pesquisem sobre a definição de direito, os principais direitos estabelecidos em nossa constituição e a sua importância para nossa vida atual. Deverão elencar, mediante a pesquisa, aqueles que mais gozam. Após a pesquisa, os mesmos postarão no *padlet* suas respostas, bem como interagir nas respostas dos colegas. Será utilizado laboratório de informática, *tablets* ou celulares com internet, se for presencial e híbrido. Destacamos, também, que essa SD poderá ser trabalhada de maneira totalmente remota com utilização de internet e videochamada.

### **Desenvolvimento: Problematização – Passo 2**

Nesta aula a pesquisa será em relação a luta pela conquista de direitos. Esse tema necessitará uma delimitação. O norte para a pesquisa será as principais lutas de resistência e sobrevivência da comunidade negra atualmente. Logo após, buscar entender sua relação com o passado escravista. Pelo aplicativo *padlet*, os alunos devem explorar três personagens relevantes para a luta e resistência negra, elencados pelo professor. Separamos Nelson Mandela, Dandara dos Palmares e Marielle Franco. Pode ser colocado outras figuras consideráveis, até mais de três,



fica a critério do professor. Deverão, portanto, explorar a vida de cada figura e realizar comentários no aplicativos.

### **Desenvolvimento: Compartilhamento de informações – Passo 3**

Na próxima aula de 50 minutos será reservada para o compartilhamento das pesquisas realizadas. Será um momento de ajuda mútua, interação e partilha no *padlet*. Os discentes terão que compartilhar as informações por meio de comentário e discutir as postagens dos colegas.

### **Finalização: Discussão – Passo 4**

Para findar a atividade, será proposto a confecção de pequenos trechos argumentando sobre a luta pela sobrevivência e conquista de direitos dos negros em nosso país, sendo exposto no mural do *padlet*. Logo após, o professor deverá realizar uma roda de conversa investigando, por meio de levantamento de questões, qual foi a aprendizagem obtida pelos alunos.

## **APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO USO DO PADLET NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Iremos expor a aplicação e validação do produto educacional Historiando, realizada na escola pública no interior do estado de SP, em uma sala com média de 22 alunos presentes e atuantes na pesquisa, pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Destacamos aqui que nem todos os 22 participantes atuaram assiduamente em todas as fases do estudo. Conforme o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido devidamente aprovado pelo CEP no parecer 4.904.366, o participante está livre em qualquer momento deixar de participar. Para tanto, houve uma média de 93% de participação dos envolvidos.

O produto consiste em duas sequências didáticas desenvolvida a partir do Estudo I, análise documental do Ensino de História na BNCC, cujo o resultado apresentado na dissertação assegurou a seleção da temática História e Cultura Afro-Brasileira para a elaboração das sequências didáticas, trabalhadas de forma híbrida.

No entanto, delimitamos em dois temas: Resistência Negra e a Luta por Sobrevivência (tema 1) e a África Tecnológica (tema 2) a ser aplicados no aplicativo *padlet*.

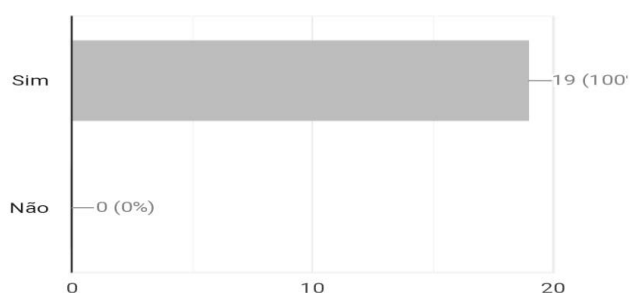
Damos início à aplicação com a criação de um grupo no *whatsApp* com todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa. Em seguida, foi lançado dois formulários no *google forms* com objetivo de averiguar o conhecimentos prévio dos educando sobre os dois temas estabelecidos acima.

Sobre o tema 1 fizemos os seguintes questionamentos:

a) *Já ouviu falar sobre a resistência negra?*

Obtivemos a seguinte resposta. De 19 participantes deste *forms*, 12 responderam que sim, 2 não e 5 não sabiam o significado, apesar de já terem ouvido falar como mostra o gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1**

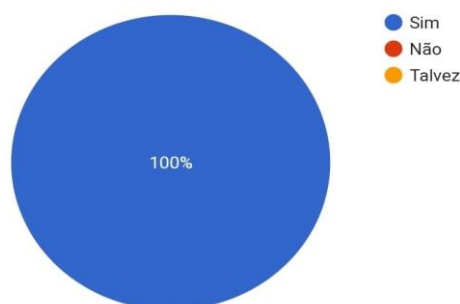


Fonte: próprio autor, 2021.

b) *Você acredita que ainda existe racismo?*

Neste questionamento, 100% dos participantes responderam sim, gráfico 2.

**Gráfico 2**

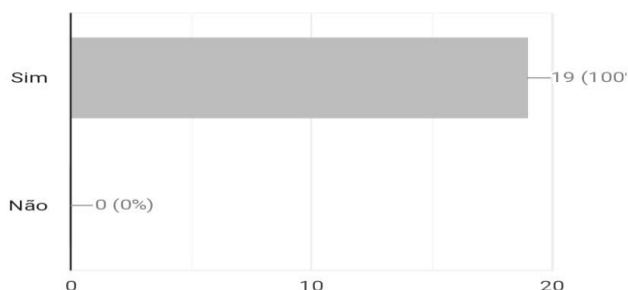


Fonte: próprio autor, 2021.

c) *Para você, a luta por direitos raciais é importante?*

Neste questionamento foi unânime a resposta positiva em relação a importância da luta por direitos raciais. Veremos a seguir, gráfico 3.

**Gráfico 3**

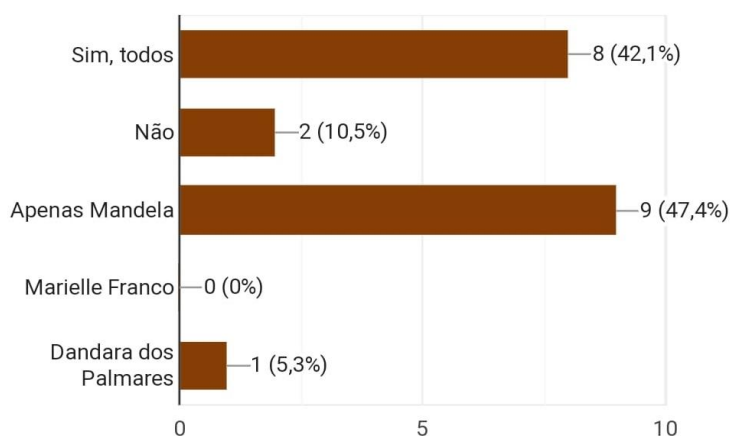


Fonte: próprio autor, 2021.

Para trabalharmos esse tema e finalizar o questionamento prévio dos alunos em relação ao tema 1, escolhemos três personagens importantes para história da luta e resistência negra, sendo eles: Nelson Mandela, Marielle Franco, Dandara dos Palmares. Dessa forma, 42,1% dos participantes conhecia as três personagens, outros 47,4% apenas Nelson Mandela e somente 10,5 não tinham conhecimento sobre eles, como veremos a seguir, gráfico 4.

a) *Você conhece algum desses personagens: Nelson Mandela, Marielle Franco, Dandara dos Palmares?*

**Gráfico 4**

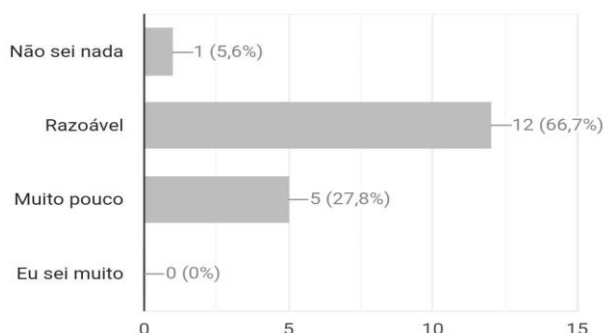


Fonte: próprio autor, 2021.

Sobre o segundo tema, em relação à África tecnológica, com 18 participantes respondendo, abordando os reinos africanos durante a Idade Média, tivemos os seguintes resultados, gráfico 5.

1) *Qual é o seu conhecimento sobre o continente africano?*

**Gráfico 5**

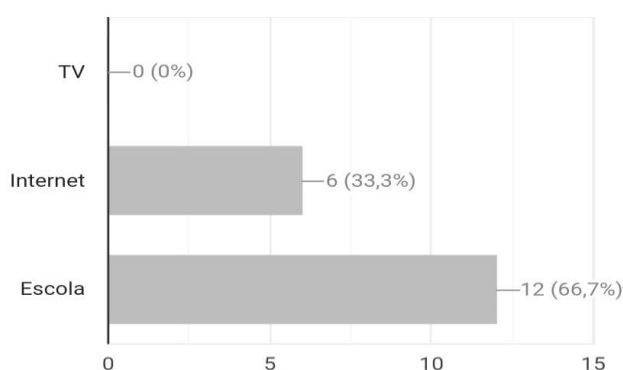


Fonte: próprio autor, 2021.

Podemos constatar que mais da metade dos participantes responderam razoável com 66,7% e 27,8 muito pouco. Ao passo que, na próxima pergunta sondamos sobre o local em que eles tem mais acesso sobre África, e a resposta foi surpreendente, 66,7% dos estudantes responderam a escola. Gráfico 6.

2) *Onde você mais tem acesso sobre o conteúdo africano?*

**Gráfico 6**



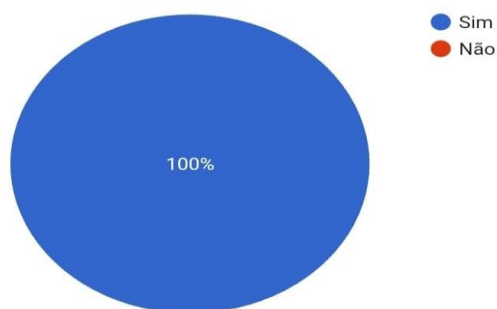
Fonte: próprio autor, 2021.

Podemos perceber a importância da instituição de ensino para a formação desses indivíduos. É a escola que oportuniza discussões sobre assuntos relevantes como os povos africanos. Desse modo, é saliente proporcionarmos caminhos que nos levam além currículo, que possam contribuir para constituição de pessoas mais

sensíveis e conscientes em nossa sociedade. Em seguida mostraremos os resultados sobre a importância e interesse ao tema, gráfico 7, 8 e 9.

3) *Você acha importante conhecer à África?*

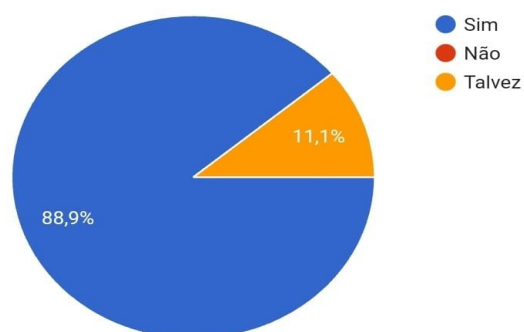
**Gráfico 7**



Fonte: próprio autor, 2021.

4) *Gostaria de saber mais sobre à África?*

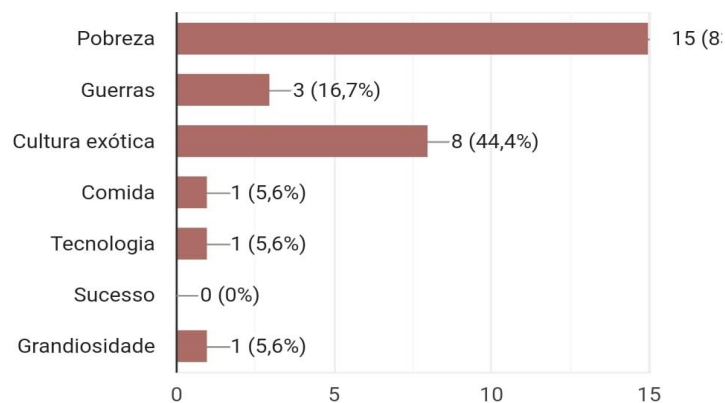
**Gráfico 8**



Fonte: próprio autor, 2021.

5) *Qual sua visão sobre o continente africano?*

**Gráfico 9**



Fonte: próprio autor, 2021.

Diante dessa primeira verificação constatamos que os resultados coincidiram com nossa hipótese em relação ao nível de conhecimento dos discentes em relação a temática escolhida. Ou seja, uma percepção rasa com referências sobre a pobreza, a cultura exóticas e as guerras tão divulgada pelos meios de comunicação. Porém, a grande surpresa foi notar, por meio das respostas, que a maior fonte de conhecimento sobre a África vem da escola. Nesse sentido, podemos questionar sobre qual tipo de conhecimento estamos oferecendo aos nossos alunos? Estamos reproduzindo os conceitos preconceituosos sobre o continente berço da humanidade, que traz uma cultura diversa e milenar? Assim sendo, continuaremos a discussão dos nossos resultados.

Diante do primeiro passo, investigação inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos, foi apresentado de forma expositiva e dialogada alguns conceitos sobre o referido tema. Por meio da visualização de vídeos, mapas e imagens, a professora exibiu alguns conceitos importantes relacionados a grandiosidade da África Medieval e da importância sobre a Luta de resistência.

No terceiro momento, foi utilizado o aplicativo *padlet* para aprofundar esse conhecimento. Sobre o tema I foi solicitado pesquisar três personagens relevantes na luta pela resistência negra: Nelson Mandela, Marielle Franco e Dandara dos palmares. Exibiremos os resultados da pesquisa realizada pelos alunos utilizando nomes fictícios, lembrando que foi guardado sigilo sobre a identificação dos mesmos conforme as orientações do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) no parecer 4.904.366.

Para demonstrar os resultados de modo mais natural, optamos em nomear os participantes da seguinte maneira. Tanto o quadro 2, sobre o tema 1 e o quadro 3, tema 2, foi elaborado em colunas. Coluna 1 (participantes), nomes fictícios dos participantes que buscaram o mesmo assunto sobre Dandara dos Palmares, Nelson Mandela e Marielle Franco. Já na coluna 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, está exposto o assunto desenvolvidos pelos alunos da coluna 1.

**Quadro 2:** Amostra de resultados sobre o Tema I

(Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no *padlet*)

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DANDARA DOS</b>	<b>NELSON</b>	<b>MARIELLE</b>
<b>22</b>	<b>PALMARES</b>	<b>MANDELA</b>	<b>FRANCO</b>

<b>Coluna 1</b>	<b>Coluna 2</b>	<b>Coluna 3</b>	<b>Coluna 4</b>
<b>Ana Paula, Clara, Vitor, José, Fábio, Mateus, Antonio, Giovana, Fábio, Lorena (10)</b>	Desconhecimento da luta feminina na resistência negra durante a escravidão no Brasil.	Relevância da sua luta contra o apartheid.	Figura feminina na luta de resistência negra nos dias atuais.
<b>Miguel, Kauã, Gabrielle, Ingrid, Karina (5)</b>	Período colonial. Quilombos como resistência à escravidão.	Perseguição e segregação durante o apartheid.	Formação e atuação na Cidade do Rio de Janeiro.
<b>Gabriel, Vinícius, Alessandro, Isabelly, Maria Fernanda, Ryan (7)</b>	Trajetória de vida de Dandara.	Vida de Nelson Mandela.	Condições de vida das mulheres negras no Brasil atual.

Fonte: próprio autor, 2021.

Referente ao tema II, tivemos um menor número de participação, com 13 alunos apenas. Seguem os resultados.

**Quadro 3:** Amostra de resultados sobre o Tema II

(Levantamento das postagens dos alunos por tópicos selecionados no *padlet*)

<b>ÁFRICA TECNOLÓGICA</b>	
<b>PARTICIPANTES 13</b>	<b>IDADE MÉDIA</b>
<b>Coluna 1</b>	<b>Coluna 2</b>
<b>Ana Paula, Clara, Vitor, José, Fábio, Mateus (6)</b>	Grandiosidade dos Impérios africanos durante a Idade Média. Presença feminina no comando dos reinos africanos.
<b>Miguel, Kauã, Gabrielle, Alessandro, Isabelly, Maria</b>	Diferentes formas de governar. Riqueza e organização dos exércitos.

<b>Fernanda, Ryan (7)</b>	Existência de grandes cidades e a divisão social. Aspectos culturais e religiosos.
---------------------------	---

Fonte: próprio autor, 2021.

No segundo tema observou-se uma certa dificuldade e desinteresse dos alunos em relação a aplicação do produto. Exigia-se interpretação, curiosidade e concentração para sua realização. Mesmo sendo realizado em dias diferentes, a segunda aplicação referente ao tema II se tornou um pouco cansativo e nada atraente. Isso reflete em nossa discussão teórica realizada na dissertação.

A maioria dos nossos alunos são bombardeados por inúmeras informações diariamente. Não foram educados para interpretar e filtrar as informações relevantes, tampouco selecionar o que é prejudicial, *fake news*, se cansam facilmente diante de textos mais elaborados, ou vídeos explicativos, preferem soluções imediatas, fáceis e rápidas sem muito esforço. Demostram cansaço e desinteresse muito rapidamente, não possuem concentração e pouca criatividade. A maior parte do seu conhecimento está voltado para o entretenimento, muito raramente buscam conhecimento.

Isso explica os resultados obtidos pelo produto, num primeiro momento, por ser algo diferente e envolto pela tecnologia ocorreu uma curiosidade e interesse. Enquanto no segundo, o qual já sabiam que necessitaria um pequeno esforço, houve um abandono por parte dos alunos, uma média de 40% dos participantes deixaram de interagir no tema II. Em seguida discutiremos a avaliação do produto e a aprendizagem adquirida.

## **RESULTADOS DOS ALUNOS: ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Para avaliação do produto, utilizamos questionário desenvolvidos por meio do *google forms*, aplicado para os 22 alunos participantes. Foi muito interessante a avaliação final, todos os discentes responderam esse formulário, mesmo aqueles, que, em algum momento, deixaram de participar. E o resultado foi muito positivo. Desenvolvemos a avaliação dividida em 9 questão pontuais que serão transcritas abaixo.

- I. *O conteúdo apresentado foi importante para você? Gráfico 10.*
- II. *É importante aulas que tragam esse tipo de conteúdo? Gráfico 11.*



Gráfico 10

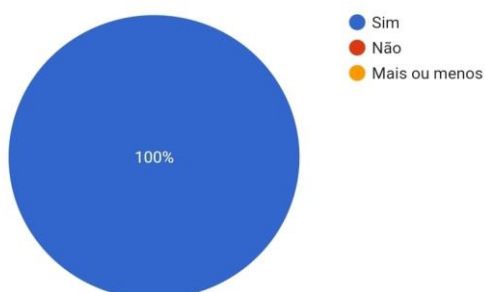
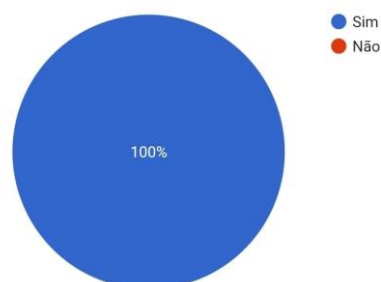


Gráfico 11



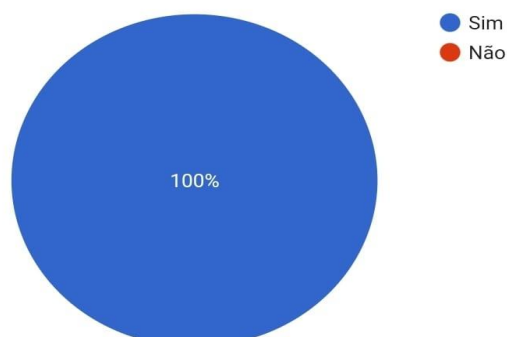
Fonte: próprio autor, 2021.

Ambas perguntas obtiveram como resposta 100% sim, como mostra os gráficos.

Questionamos, também, sobre a contribuição do produto educacional para a sua formação.

III. *O produto educacional contribuiu para sua formação? Gráfico 12.*

Gráfico 12



Fonte: próprio autor, 2021.

Sobre os três questionamentos mencionados acima podemos mensurar aprendizagem proporcionada pelo produto educacional. Conforme a sessão 2.6 discutida na dissertação sobre “BNCC e a Lei 11.645/2008”, e o quadro analítico em anexo, produzido a partir da análise da sessão referida, conseguimos identificar alguns objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC para o Ensino da História e Cultura Afrodescendente no Ensino Fundamental Anos Finais, contemplados pelo objeto virtual elaborado.

Posto isto, os objetos de conhecimento explorado em nossa pesquisa, sendo uma do 6º ano: “As diferentes formas de organização política na África: reinos,

impérios, cidades-estados e sociedades ou aldeias.” (Brasil, 2018, p. 420). Duas do 7º ano: “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Brasil, 2018, p, 422) e “As lógicas internas das sociedades africanas” (Brasil, 2018, p. 422). No 9º ano contemplamos uma referente “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (Brasil, 2018, p. 428).

Sobre as habilidades, constatamos as seguintes:

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

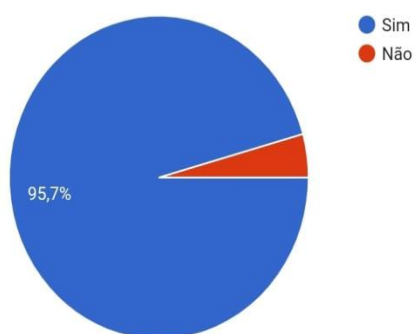
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 421; 423; 429).

Desta forma, podemos evidenciar a validade do produto educacional em relação a aprendizagem estabelecida para os Anos Finais do Ensino Fundamental, podendo muito bem ser trabalhado do 6º ao 9º ano, assegurando um conhecimento mais dinâmico e significativo para os alunos. Como prova disso, questionamos sobre a recomendação do uso desse recurso durante as aulas, a nota estabelecida pelos alunos contando de 1 (pouco relevante) a 10 (excelente). Obtivemos as seguintes respostas gráfico 13 e 14.

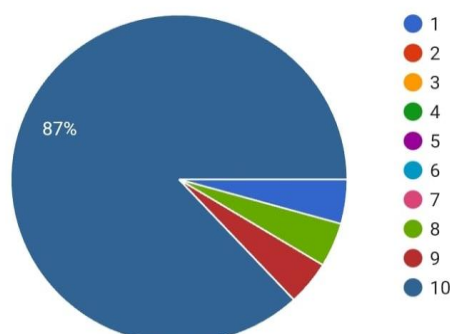
*I. Você recomendaria o produto educacional utilizado durante as aulas?*

*De 1 a 10, qual a sua nota para o Historiando?*

**Gráfico 13: Recomendação.**



**Gráfico 14: Avaliação dos alunos.**



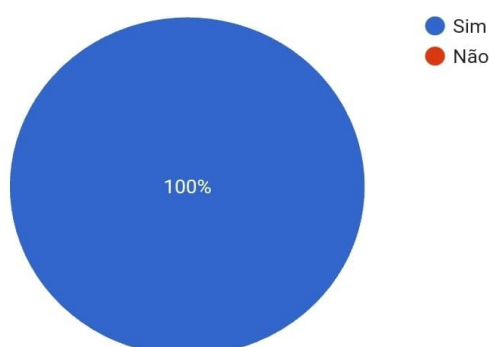
Fonte: próprio autor, 2021.

A recomendação e a nota foi considerável, o que vem validar o estudo. Para finalizar nossa avaliação, perguntamos sobre utilização de recursos tecnológicos e as maiores dificuldades apresentadas para o uso do objeto virtual. Segue as respostas.

I. *Para você, é importante a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas? Gráfico 15.*

II. *Teve alguma dificuldade durante as atividades propostas?*

**Gráfico 15**



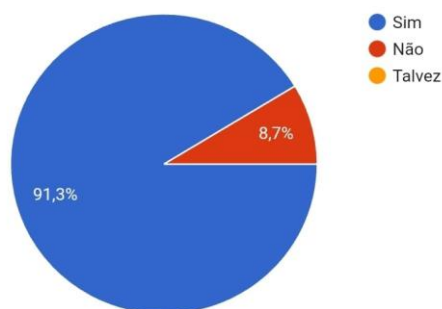
Fonte: próprio autor, 2021.

Em relação a questão VI, 100% dos alunos acham importante a utilização da tecnologia em sala de aula, porém, na questão VII tivemos 77,3% dos alunos dizendo que a maior dificuldade encontrada para a realização das atividades foi a internet, contra 22,3% que não sentiram dificuldades. A presente validação nos diz que a escola onde foi aplicado a pesquisa ainda não se encontra preparada, mesmo com a transformação ocorrida pela pandemia da covid19, para empregar de modo satisfatório as tecnologias digitais.

Outro aspecto apresentado durante sua aplicação foi a dificuldades dos alunos em compreender os comando usados no *padlet*. Muitos não conseguiam interpretar, elaborar e escrever aquilo que pensava. Finalizando nossa verificação, questionamos sobre a percepção dos alunos sobre o tema, houve mudança ou não?

VIII. *Sua percepção sobre o universo africano mudou depois de participar da pesquisa do produto educacional Historiando? Gráfico 16.*

Gráfico 16



Fonte: próprio autor, 2021.

Desse modo, analisamos que os objetos de aprendizagem e as habilidades trabalhadas pelo objeto virtual, tiveram seu efeito. Em depoimento e por meio da análise dos registros no aplicativo *padlet*, foi possível corroborar as respostas angariadas acima. No entanto, durante a aplicação surgiram várias dificuldades e decepções em relação ao uso de tecnologias nas escolas. Mesmo com toda a transformação ocorrida pela pandemia da covid19 na educação, alguns entraves permaneceram.

Como problemas encontrados podemos elencar a falta de acesso à internet e a aparelhos como celular e *tablet* para a realização das atividades, carecendo da generosidade dos alunos para emprestar seus aparelhos aos colegas que não tinham. Na escola, a internet não comportava o número de usuário, sendo necessário organizar grupos para alternar o acesso. Outra dificuldade foi desenvolver as atividades num contexto digital o qual a maior parte dos alunos são meros consumidores ou receptores de informações prontas, visto que a tecnologia não é neutra, mas carregada de ideologias. Para tanto, existe um grande obstáculo para a construção de um pensamento crítico.

Seguimos com a concepção pedagógica dos gestores sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Apesar de concordarem e apoiarem a aplicação do produto educacional, existiu um certo desconforto e desconfiança. Em vários momentos houve a intervenção dos gestores na aplicação para conferir se estava tudo certo. Enfim, deduzimos que as tecnologias digitais na educação ainda possuem inúmeros obstáculos para se tornar realidade na educação básica brasileira. A começar pela grande desigualdade social, agravada nos últimos anos em nosso país. Outro aspecto levantado foi a falta de uma formação educacional que possa levar aos

alunos a produzirem conhecimentos e não serem meramente espectadores e consumidores.

Segundo Lueg (2014), é necessário certas habilidades para a utilização consciente das tecnologias digitais, denominadas como competências digitais. Lueg (2014) as define como mobilização de habilidades que permitem buscar, selecionar criticamente e processar a informação, a capacidade de se comunicar usando diferentes suportes tecnológicos, atuar com responsabilidade, resolver problemas. De acordo com Lueg (2014), essas competências levam o usuário a aproveitar todo o potencial informativo das tecnologias digitais, deixando de ter apenas uma utilização técnica e instrumental.

Além disso, destacamos a urgência de uma formação pedagógica nas escolas e uma mudança de mentalidade sobre o papel da escola em uma sociedade digital e desigual. Para tanto, é dever da instituição de ensino formar um indivíduo crítico em meio as novas tecnologias digitais. Assim, vimos que o uso das tecnologias digitais na educação é importante e dá resultados positivos, contudo, carece de transformações estruturais, políticas e econômicas que levarão anos para acontecer. O próprio conceito em relação ao uso de tecnologia nas escolas também precisa ser modificada. Existe um grande conflito entre o apoio e o rechaço da tecnologia, reforçado pelas dificuldades encontradas.

Sendo assim, vimos que o produto educacional Historiando teve um resultado muito positivo referente aos objetivos de aprendizagem e habilidades citadas nesta sessão, contou com um bom engajamento e participação dos alunos, mesmo diante de todos os contratempos. Isso indica, que, estamos em um processo de mudança dentro de uma conjuntura estrutural, na qual a educação, segundo Althusser (1985), se constitui em um aparelho ideológico do Estado, a fim de reproduzir as relações de produção e de dominação, e, que, para Bourdieu (2015), a educação tem o papel de garantir a reprodução da desigualdade social. Sendo assim, o uso da tecnologia na educação, se não for algo significativo, servirá como um elemento para o aparelho ideológico do Estado.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). RJ: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Edson, Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im) Possibilidades. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.121-137, 2015/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3375>>. Acessado em fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular, 2015**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acessado em: 20 de nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta de repúdio à BNCC produzida pelo fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval, 2016**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acessado em: 20 de nov. 2017.

BALADELI, A. P. D, BARROS, M. S. F, ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR.

BANNELL, R. I, Duarte, R, Carvalho, C, Pischetola, M, Marafon, G, Campos, G. H. B. de. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETIRO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (org.) **Ensino de história e memória coletiva**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.]**, p. 205-214, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433/6260>>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. [Trad. Lucy Magalhães]. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 113-130.

BORNIOTTO, M. L. DA S. Introdução da lei 11.645/2008 no debate educacional brasileiro e nos encaminhamentos das políticas públicas para a educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <<http://xanpedsul.faed.udesc.br> > arq\_pd> Acessado em 04 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.) **Escritos de Educação**. RJ: Vozes, s. d.2015, p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. [Trad. Mariza Corrêa]. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 35-52.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acessado em Julho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acessado maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acessado em Maio de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Parecer Nº 003**, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 17 de Junho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 jan 2018.

CAMPOS, Roselane, Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis. V. 23. N. 02, p. 427 – 446, Jul./dez. 2005.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269>> Acessado em Fevereiro de 2020.

CANDAU, J. Memórias e Amnésias Coletivas. In.: \_\_\_\_\_, **Antropologia da Memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 79-98.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Maria Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a Reprodução Biopolítica da Educação como Formação de Capital Humano. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>> Acessado em: Fevereiro de 2020.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Vol 1. La sociedad red 2ª Ed. Madrid: Alianza, 2000.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. DEBATE: A Sociedade em rede - Do conhecimento à ação política. 2005, **Centro Cultura de Belém**. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)>. Acesso em: Dezembro de 2020.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, v. 29, n. 52, 2009.



COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C. MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COSTA, S., R., S.; DUQUEVIZ, B., C.; PEDROZA, R., L., S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572015000300603&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572015000300603&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 out. 2020.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: \_\_\_\_\_. **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro, 1996, pp. 77-88.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação**: A escola no Século XXI; v.2. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular: comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 2, p. 174-190, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 6 v.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

LAZZARATO, Maurício. **Signos Máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, n.1, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, n. 38, 1999.

LE MOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a Escola, **Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set/dez, 2009.

Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf>>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo, Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais - UFG**, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso fev. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. RJ: EPU, 2015.

LUEG, C. F. Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado. **Revista Científica de Educación y Comunicación**. Educom: Cádiz-Espanha, nov., 2014, p.55-71.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Cláudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1556 – 1569, 2014, Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em fev. de 2020.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. **O Globo**. 08 out. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022#ixzz3twY3x4qC>> Acessado em Novembro de 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATHIAS, Carlos, Leonardo, Kelmer. O Ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan/abr. 2011.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo et al. Recursos Financeiros e a Educação. In: \_\_\_\_\_ **Educação Básica**: Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 192 - 215.

MELLO, J. C. D. **História da Disciplina Didática geral em uma Escola de Formação de professores:** (Re) Apropriação de Discursos Acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. 189 p. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, set. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em Setembro de 2020.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores. **Trajatória e Perspectivas Revista da ABPN.** v. 5, n. 11, p. 29-54, jul-out. 2013.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. Griot – **Revista de Filosofia**, Cruz das Almas, v. 4, n. 2, 2011a.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: CEAP, 2011b.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, 2012.

NUNES, A. De A. C.; SILVA, A. L. F.; ROCHA, L. F. De B. V.; SANTOS, C. De J. P. Dos. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura – Unilasalle.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

PEREIRA, Amílcar. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **Revista História Oral**, v.16, n. 1, p. 69-84, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/273> Acesso em Julho de 2021.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais.** 1ª ed. SP: Ática, 2010.

POLLACK, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. P. 3 – 15. Companhia das Letras, 2007.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, Conhecimento e cultura escolar**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S. B. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 1, 688 p.; 20 x 20 cm - (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo)

SANTOS, E. F. Dos; PINTO, A. T; CHIRINÉA, A. M. A Lei Nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul/set. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Cidinha da (org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Uelber B. **Racismo e alienação**: uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXIII, n. 61, dez. 2003.

## APÊNDICES

## QUADRO ANALÍTICO REFERENTE CONTEÚDOS RELACIONADOS À LEI 11.645/2008 PRESENTES NA BNCC

<b>HISTÓRIA 6º ANO</b>		
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</li> <li>• Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.</li> </ul>	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
<b>Lógicas de organização política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</li> <li>• O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</li> </ul>	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos

		dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
<b>Trabalho e formas de organização social e cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</li> <li>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).</li> </ul>	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Fonte: o próprio autor.

### 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<b>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</li> </ul>	<p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da</p>

		chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
<b>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</li> <li>• Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</li> </ul>	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As lógicas</li> </ul>	(EF07HI14) Descrever



<p><b>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</b></p>	<p>internas das sociedades africanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As formas de organização das sociedades ameríndias.</li> <li>• A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.</li> </ul>	<p>as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p>
---	--	---

Fonte: o próprio autor.

### 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso</li> </ul>	<p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da</p>

<p><b>Os processos de independência nas Américas</b></p>	<p>do Haiti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.</li> </ul>	<p>Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p>
<p><b>O Brasil no século XIX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</li> <li>• Políticas de extermínio do indígena</li> </ul>	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das</p>

	durante o Império.	<p>estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>
<p><b>Configurações do mundo no século XIX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</li> <li>• O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</li> <li>• O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.</li> <li>• A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da</li> </ul>	<p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das</p>

	ofensiva civilizatória.	populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
--	-------------------------	--

Fonte: o próprio autor.

### 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<b>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.</li> <li>• Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</li> <li>• A questão indígena durante a República (até 1964).</li> </ul>	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e

		<p>exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p>
<b>Totalitarismos e conflitos mundiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O colonialismo na África.</li> </ul>	<p>(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p>
<b>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As questões indígena e negra e a ditadura.</li> <li>• A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas,</li> </ul>	<p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>

<p><b>Brasil após 1946</b></p>	<p>negros, jovens etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão da violência contra populações marginalizadas</li> </ul>	<p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
<p><b>A história recente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os processos de descolonização na África e na Ásia.</li> <li>• Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</li> <li>• As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no</li> </ul>	<p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer</p>

	debate local, regional, nacional e internacional.	forma de preconceito e violência.
--	---	-----------------------------------

Fonte: o próprio autor.

### Quadro 1: Sequência Didática I

<b>Passo 1</b>	<b>Problematização (Aula 1)</b>
Estratégia	Nesse momento deve ser colocado em cheque o conhecimento dos alunos acerca do tema. Trazer indagações que possam estimular sua curiosidade apresentando novos fatos e acontecimentos ocorridos que evidenciam sua história majestosa contradizendo a visão preconceituosa que vem sido construída ao longo dos anos.
<b>Passo 2</b>	<b>Investigação (Aula 2 e 3)</b>
Estratégia	Aqui os estudantes serão convidados a buscar informações, por meio da orientação do professor via aplicativo <i>padlet</i> , sobre o período e características referente a política, sociedade e cultura manifestada nos antigos reinos africanos. Essa pesquisa exigirá a utilização de internet, laboratório de informática ou aparelhos celulares ou <i>tablets</i> . Em seguida, os alunos devem expor sua pesquisa por meio de comentário no aplicativo. Os mesmos deverão além de expor suas descobertas como reagir a postagem dos colegas, criando assim, uma interação sobre a temática desenvolvida.

Passo 3	Discussão (Aula 4)
Estratégia	<p>Para finalizar a atividade, será criado um momento de partilha sobre as descobertas e a nova percepção sobre o tema proposto, sendo realizado durante uma aula de 50 minutos. Nesse momento, os alunos deverão relatar as experiências ao se deparar com novas realidade sobre um continente tão importante para humanidade. Os mesmos terão a oportunidade de expor seus relatos sobre aprendizagem adquirida por meio de questões direcionadas pelo docente relacionada ao tema. Sobre as questões mencionadas acima para finalizar a discussão, deixaremos livre para que o docente tenha a liberdade diante da sua realidade propor levantamentos relevantes.</p>

Fonte: Próprio autor, 2021.

### Quadro 2: Sequência Didática II

Passo 1	Investigação I (Aula 1)
Estratégia	<p>Nesse momento será solicitado, por meio do aplicativo <i>padlet</i>, que os alunos pesquisem sobre a definição de direito, os principais direitos estabelecidos em nossa constituição e a sua importância para nossa vida atual. Deverão elencar, mediante a pesquisa, aqueles que mais gozam. Será utilizado laboratório de informática, <i>tablets</i> ou celulares com</p>



	internet.
<b>Passo 2</b>	<b>Investigação II (aula 2)</b>
Estratégia	Nesta aula a pesquisa será em relação a luta pela conquista de direitos. Esse tema necessitará uma delimitação. O norte para a pesquisa será as principais lutas de resistência e sobrevivência da comunidade negra atualmente. Logo após, buscar entender sua relação com o passado escravista.
<b>Passo 3</b>	<b>Compartilhamento de informações (Aula 3)</b>
Estratégia	Todas as pesquisas realizadas deverão ser expostas conforme o comando no <i>padlet</i> . Os discentes terão que compartilhar as informações por meio de comentário e discutir as postagens dos colegas.
<b>Passo 4</b>	<b>Discussão (Aula 4)</b>
Estratégia	Para finalizar a atividade, será proposto a confecção de pequenos trechos argumentando sobre a luta pela sobrevivência e conquista de direitos dos negros em nosso país, sendo exposto no mural do <i>padlet</i> . Logo após, o professor deverá realizar uma roda de conversa investigando, por meio de levantamento de questões, qual foi a aprendizagem obtido pelos alunos.