



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LEILA DINIZ SANTOS

**O CURRÍCULO PRESCRITO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS-PB

2024

LEILA DINIZ SANTOS

**O CURRÍCULO PRESCRITO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras–PB, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hercília Maria Fernandes.

CAJAZEIRAS-PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S237c Santos, Leila Diniz.  
O currículo prescrito pela base nacional comum curricular para a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental / Leila Diniz Santos. - Cajazeiras, 2024.  
107f. : il. Color.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes.  
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1. Currículo. 2. História - ensino fundamental. 3. Políticas neoliberais. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Prática docente. 6. Ensino fundamental - Cajazeiras- Município - Paraíba. I. Fernandes, Hercília Maria. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 37.016

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

LEILA DINIZ SANTOS

**O CURRÍCULO PRESCRITO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

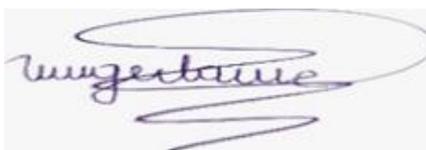
Aprovado em: 07/11/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** HERCÍLIA MARIA FERNANDES  
Data: 17/11/2024 10:51:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hercília Maria Fernandes  
Orientadora (UAE/CFP/UFCG)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Gerlaine Belchior Amaral  
Examinadora titular (UAE/CFP/UFCG)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EDINAURA ALMEIDA DE ARAUJO  
Data: 17/11/2024 19:35:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edinaura Almeida de Araújo  
Examinadora titular (UAE/CFP/UFCG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débia Suênia da Silva Sousa  
Examinadora suplente (UAE/CFP/UFCG)

*A discussão sobre um currículo comum para a educação básica brasileira tem sido fruto de debates e controvérsias há muito tempo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma Lei que define um currículo comum e obrigatório, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Dessa forma, identificar e conhecer os marcos legais e históricos que fundamentam esse documento torna-se fundamental para entender as disputas em torno dele.*

(Juzwiak; Silva Júnior)

Dedico este trabalho aos meus pais, Lenilda e José Augusto, aos meus tios Maria do Carmo e Francisco, aos meus avós *in memoriam*: José Raimundo, Cleonice, Dalva e José Diniz. Aos meus antepassados, os quais não tiveram a oportunidade de estudar. Além deles, também dedico a todos os brasileiros e às brasileiras da classe trabalhadora, aos excluídos e excluídas da sociedade, aos povos indígenas e negros que foram vítimas do eurocentrismo. Por fim, a todas as minorias sociais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à Nossa Senhora de Fátima, minha santa de devoção, e aos espíritos de luzes, que me acompanharam e prestaram o amparo necessário durante a graduação.

Aos meus pais, José Augusto dos Santos e Lenilda Diniz, por terem me acompanhado na minha trajetória escolar e acadêmica em todos os sentidos e aspectos formativos.

À minha tia, Maria do Carmo Diniz Patrício, por suas orações, conselhos e preocupações. Durante esse processo muito importante para minha formação profissional e pessoal. Também agradeço ao meu tio, Francisco Diniz, por ter me ajudado da maneira que estava ao seu alcance.

Aos meus avós maternos e paternos por terem ensinado aos(as) seus(as) filhos(as) a relevância da escolarização na vida profissional e pessoal do ser humano.

Às gerações antepassadas da classe trabalhadora, por terem lutado por políticas públicas, as quais garantiram o acesso e a permanência de seus descendentes no ensino superior público.

Aos meus amigos de graduação: José Romário da Silva Cardoso, Maria Raquel de Souza, Wanubya de Souza Mota e Maria Aparecida de Lima Souza, pela união, parceria, motivação, pelos momentos de brincadeira e descontração nas situações mais angustiantes e preocupantes.

Ao patrono da educação, Paulo Reglus Neves Freire (*in memoriam*), por ter me motivado a lutar contra a educação neoliberal que animaliza a sociedade. Assim, aprendi a esperar e sempre acreditar no poder da educação crítica, reflexiva, transformadora e libertadora.

Aos(as) bons(as) professores(as), tanto da escola básica quanto os da universidade, que colaboraram positivamente na minha trajetória acadêmica. Com esses(as) aprendi que antes de mais nada, o(a) docente precisa ser humilde, humanizado(a), compreensivo(a), ser exemplo de motivação, esperança e justiça na sociedade.

De igual forma, aos(às) professores(as) autoritários(as) e desumanizados(as), que se valeram de seus títulos acadêmicos para oprimir e envergonhar os(as) alunos(as). Com esses(as) docentes, aprendi a não ser igual a eles(as).

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hercília Maria Fernandes, pelo acompanhamento, atenção, paciência, dedicação e cuidado durante o processo de construção desta monografia. Sempre enfatizando a importância de manter a clareza, o equilíbrio, a objetividade e a simplicidade com elegância na escrita acadêmica. Em sua ausência, penso que não teria atingido o êxito e a maestria.

Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado o convite, de forma a contribuírem significativamente com a comunicação escrita desta pesquisa.

As palavras tornam-se insuficientes para expressar a felicidade, a alegria e a vitória em concluir esse ciclo em minha vida profissional.

## RESUMO

O componente curricular História proporciona conhecimentos sobre o presente, o passado, as permanências e transformações sociais e históricas. Assim, o currículo é fundamental no êxito dessas finalidades, por ser um artefato social que manifesta as exigências e aspirações da sociedade, principalmente as questões econômicas e culturais. Exemplo disso, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, um Documento obrigatório e prescritivo que se embasa nas políticas neoliberais. Desse modo, buscou-se investigar a seguinte problemática: os(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Cajazeiras–PB conhecem as intenções políticas neoliberais presentes na BNCC de 2017, para a disciplina de História? Tem-se como objetivo geral: investigar a percepção dos(as) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ministram a disciplina de História numa escola municipal de Cajazeiras–PB, sobre o currículo prescrito pela BNCC de 2017. Esse estudo corresponde à uma pesquisa de campo e documental. Para a coleta dos dados, empregou-se a entrevista semiestruturada com cinco docentes de uma escola pública do município de Cajazeiras–PB. Na investigação e análises das informações obtidas, delimitaram-se categorias analíticas conforme as discussões tecidas pelos(as) autores(as) da área de currículo e ensino de História. Sendo estes: Barzotto (2017), Leão (1999), Lima (2019), Silva (2016), Althusser (1983), Cassin (2014), Sacristán (2000), Pereira e Rodrigues (2018). Com base na investigação realizada, constatou-se que os(as) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desconhecem ou não realizam uma reflexão aprofundada em torno da proposta neoliberal para o currículo de História e os impactos ocasionados na formação do corpo discente.

**Palavras-Chave:** Currículo prescrito. Políticas neoliberais. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de História. Percepções docentes.

## ABSTRACT

The History curricular component provides knowledge about the present, the past, and social and historical permanences and transformations. Thus, the curriculum is fundamental to the success of these purposes, as it is a social artifact that manifests the demands and aspirations of society, especially economic and cultural issues. An example of this is the 2017 National Common Curricular Base (BNCC), a mandatory and prescriptive document that is based on neoliberal policies. Thus, we sought to investigate the following problem: are teachers of the initial years of elementary school at a municipal school in Cajazeiras-PB aware of the neoliberal political intentions present in the 2017 BNCC for the History discipline? The general objective of this study is to investigate the perception of elementary school teachers who teach History at a municipal school in Cajazeiras, Paraíba, regarding the curriculum prescribed by the 2017 BNCC. This is a qualitative study using a case study model. Data were collected through semi-structured interviews with five teachers from a public school in the city of Cajazeiras, Paraíba. In the investigation and analysis of the information obtained, analytical categories were defined according to the discussions held by authors in the area of History curriculum and teaching, namely: Barzotto (2017), Leão (1999), Lima (2019), Silva (2016), Althusser (1983), Cassin (2014), Sacristán (2000), and Pereira and Rodrigues (2018). Based on the research carried out, it was found that teachers in the initial years of elementary school are unaware of or do not carry out an in-depth reflection on the neoliberal proposal for the History curriculum and the impacts caused on the formation of the student body.

**Keywords:** Prescribed curriculum. Neoliberal policies. National Common Curricular Base. History teaching. Teachers' perceptions.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Instituições partícipes da elaboração da BNCC.....</b>	<b>36</b>
--	-----------

## **LISTA DE SIGLAS**

Associação Nacional de História (ANPUH)  
Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  
Constituição Federal (CF)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Educar pra Valer (EPV)  
Educação Infantil (EI)  
Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL)  
Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP)  
Faculdades Integradas de Patos (FIP)  
Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC)  
Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, assexuais (LGBTQIA +)  
Programa Alfabetiza Cajazeiras (PAC)  
Secretaria Municipal de Educação (SME)  
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CURRÍCULO: ARTEFATO POLÍTICO PARA A CONSERVAÇÃO DO STATUS QUO DA SOCIEDADE CAPITALISTA SOB O PROJETO POLÍTICO NEOLIBERAL.....</b>	<b>18</b>
<b>3 ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>36</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>48</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
4.2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	49
4.3 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
4.4 APRESENTAÇÃO DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS).....	52
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	53
4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>57</b>
5.1 O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA VISÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	57
5.2 A PRÁTICA DOCENTE NAS VOZES DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS), O CAMPO EMPÍRICO E OS PLANOS DE AULA.....	58
5.3 O CURRÍCULO ESCOLAR NO ENTENDIMENTO DOS(AS) DOCENTES.....	63
5.4 AS TRÊS PROPOSTAS DA BNCC (2015, 2016, 2017) PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENTENDIMENTO DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE B - ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA NAS AULAS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exprime discussões e reflexões acerca da formulação da BNCC, por ser resultado de uma “[...] série de conflitos e disputas político-culturais, que estavam presentes em currículos anteriores” (Barzotto, 2017, p.16). Os anos de 1990 são considerados “[...] o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (Macedo, 2014, p. 1533 *apud* Barzotto, 2017, p. 17). Essas formações curriculares foram fortemente marcadas pela iniciativa privada, por meio da centralização de um sujeito-discente homogeneizado, mediante uma concepção utilitarista dos conteúdos e avaliações (Barzotto, 2017).

Dessa forma, pesquisar a proposta curricular da BNCC para a disciplina de História é relevante tanto no âmbito social quanto no pessoal. No aspecto social, a História é basilar para a formação do pensamento crítico, reflexivo e da identidade política dos(as) cidadãos(ãs). Então, se torna imprescindível estudar essa temática pelo fato de o processo de elaboração do documento aludido ter sido complexo, como também ter ocorrido entre disputas políticas neoliberais da década de 1990.

Na dimensão pessoal, a escolha do tema representa um desejo profissional que fora adiado, porque inicialmente a autora deste TCC pretendia cursar História e não Pedagogia. Seu pai é licenciado em História e especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL) em Palmares-PE. Desse modo, foi o seu pai quem contribuiu significativamente na compreensão crítica e reflexiva do papel da História na formação escolar dos sujeitos, assim como é sua inspiração para seguir carreira no magistério.

Desde o Ensino Médio, por intermédio da disciplina de Sociologia que a autora estuda sobre os sistemas econômicos existentes, logo possibilitou o entendimento das bases, objetivos e finalidades do sistema capitalista. Contudo, foram as discussões de Paulo Freire e nos seguintes componentes curriculares do curso de Pedagogia, que aprofundaram o entendimento em torno do tema.

Sendo estes: Introdução à Sociologia; Sociedade Contemporânea e Pedagogia; Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; História da Educação I; História da Educação II; Sociologia da Educação I; Sociologia da Educação II; Currículo e Escola; Políticas para Educação Básica; Educação Popular e Pedagogia Freireana; Seminários Temáticos I; Seminários Temáticos II; Teorias da Gestão; Ética e Educação; Fundamentos e Metodologias

do Ensino de História; e Planejamentos e Projetos Educacionais. As referidas disciplinas, auxiliaram na autorreflexão crítica da própria trajetória escolar na Educação Básica, então percebeu que foi alienada nas aulas de História. Por consequência, esses debates e o exercício autorreflexivo causaram inquietações e incômodos acerca das finalidades do neoliberalismo para a educação, portanto se decidiu a pesquisar a temática.

No ano de 2023, a autora deste trabalho participou do projeto de extensão intitulado “Pedagogia social, leitura e neurociência: contribuições ao desenvolvimento humano das pessoas em contextos diversos”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Gerlaine Belchior Amaral, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assim, proporcionou maior vínculo com o local da pesquisa que é partícipe do projeto “Alfabetiza Cajazeiras”, que objetiva reparar os déficits de aprendizagem e os prejuízos causados pela pandemia da Covid-19; priorizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais: Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Durante os encontros semanais realizados, por meio do projeto de extensão anteriormente mencionado, constatou-se que os(as) estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não conhecem a história do Brasil. Desse modo, indagou o que eles(as) conheciam das contribuições históricas dos povos africanos e indígenas, as explorações e escravizações das quais foram vítimas, logo o silêncio foi dado como resposta. Tem-se como hipótese de pesquisa, que os(as) professores(as) desconhecem e/ou ignoram as intenções políticas neoliberais, contidas na proposta da BNCC de 2017 para o currículo de História, como também os seus impactos na trajetória escolar desses(as) estudantes.

A questão-problema se resume a: os(as) professores(as) de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Cajazeiras–PB compreendem quais são as intenções políticas neoliberais incutidas na BNCC de 2017 para o currículo de História? Estabeleceu-se como objetivo geral: investigar a percepção dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ministram a disciplina de História em uma escola municipal de Cajazeiras–PB, sobre o currículo prescrito pela BNCC de 2017.

Para atingir o objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: verificar se o corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Cajazeiras–PB, compreende os impactos causados pelo currículo de História, prescrito pela BNCC de 2017 na formação escolar dos(as) estudantes; averiguar como as percepções dos(as) professores(as) reverberam na prática docente, nas aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Cajazeiras–PB; analisar o discurso do corpo

docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Cajazeiras–PB.

Em correspondência aos objetivos elencados, o texto monográfico está organizado em 6 (seis) seções. Na primeira seção, apresenta-se a Introdução que aborda brevemente sobre a BNCC, a motivação de investigar a temática, os objetivos estabelecidos e a relevância do tema tanto no âmbito social quanto pessoal.

A segunda seção, explica-se a relevância da disciplina de História na formação do corpo discente da Educação Básica, a Pedagogia Tradicional e o currículo como uma ferramenta que atende às necessidades da sociedade, sobretudo nos requisitos econômicos e culturais.

Na terceira seção, desenvolve-se uma análise em torno das três versões da BNCC de 2015, 2016 e 2017. Na primeira versão da BNCC de 2015, desconsideraram-se as histórias clássicas e europeias, conseqüentemente enfatizou-se menos a Europa e a América Latina para salientar a história dos indígenas e da África. Na segunda versão, o componente curricular História sofreu retrocessos, tendo em vistas os aspectos anteriormente destacados na primeira versão. Logo, retornou a perspectiva eurocêntrica e a lista de conteúdos concatenados à visão quadripartite. Na terceira versão, houve o aprofundamento dos pontos mencionados na segunda versão, como também invisibilizaram a história de luta das minorias sociais.

Na quarta seção, trata-se da metodologia da pesquisa, que se define em uma pesquisa de campo que viabilizou a participação direta e dinâmica com 5 (cinco) professores(as). Por meio dessa interação, foi possível identificar a compreensão de suas percepções a respeito da BNCC de 2017. Também foi utilizada a pesquisa documental acerca dos 5 (cinco) Planos de Aula disponibilizados pelos(as) entrevistados(as), a fim de compreender o planejamento das aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a prática docente no cotidiano escolar.

Para a apropriação e familiarização com as discussões direcionadas à BNCC de 2017 ao componente curricular História, realizou-se um levantamento bibliográfico nos seguintes repositórios virtuais: *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e nas plataformas digitais de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de universidades públicas.

Na quinta seção, realiza-se a análise dos dados obtidos mediante entrevista semiestruturada, pelas observações realizadas e planos de aulas fornecidos pelos(as) docentes. Para a análise das entrevistas, definiram-se categorias analíticas consoante ao capítulo teórico, acerca do currículo prescrito pela BNCC de 2017 para a disciplina de História, sob a perspectiva de mecanismo político para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. Por

consequência, afeta diretamente a escolarização dos(as) estudantes, como também a prática docente. Assim, utilizou-se o aporte teórico de autores(as) que discorrem sobre currículo e BNCC. Sendo estes: Barzotto (2017), Leão (1999), Lima (2019), Silva (2016), Althusser (1983), Cassin (2014), Sacristán (2000), Pereira e Rodrigues (2018).

Na sexta e última seção, são evidenciadas as considerações finais em torno dos resultados alcançados, por meio das entrevistas semiestruturadas concretizadas pessoalmente com os(as) professores(as) pesquisados(as). Sobre as perspectivas desses(as) profissionais da educação, concernentes à BNCC de 2017, assim como a prática docente no cotidiano.

Tendo em consideração a pesquisa realizada, conclui-se que os(as) docentes parecem desconhecer ou não realizam uma reflexão aprofundada das intenções políticas neoliberais presentes na BNCC de 2017, para o currículo de História, como também para os impactos na formação dos(as) discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **2 CURRÍCULO: ARTEFATO POLÍTICO PARA A CONSERVAÇÃO DO *STATUS QUO* DA SOCIEDADE CAPITALISTA SOB O PROJETO POLÍTICO NEOLIBERAL**

*O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos (PNEDH, 2004 apud Zang; Klein, 2013, p. 1-2).*

A disciplina de História propicia aprendizados do cotidiano, porque está presente em todos os locais e objetos existentes. Dessa maneira, Lima (2019) aponta que os seres humanos são construtores de histórias, por essa razão estudar História é relevante, ao ser uma das alternativas para se obter conhecimentos sobre o tempo e suas transformações. Oliveira (2018) complementa a discussão tecida por Lima (2019), ao salientar que o referido componente curricular auxilia na compreensão das “dificuldades e os problemas construídos historicamente no Brasil, que respingam até o presente na vida dos brasileiros” (Oliveira, 2018, p. 9).

A abordagem tradicional de ensino transmite a ideia que a disciplina de História ocupa-se apenas a entender os acontecimentos históricos, por consequência não se refletem no tempo presente e muito menos no futuro. Conforme Leão (1999), na Pedagogia Tradicional o corpo docente é o centro do processo de ensino e aprendizagem, os(as) discentes apenas memorizam as informações do mesmo modo que foram transmitidas pelo(a) professor(a), com a intenção de reproduzi-las nas atividades escolares e em provas. Então, não existem aulas dialógicas, debates, contextualizações e problematizações.

Em razão a esse tipo de abordagem pedagógica, os(as) alunos(as) entendem as aulas de História como inúteis por estarem desprovidas de sentidos e significados, tanto no cotidiano quanto na vida social. É imprescindível destacar, que:

No âmbito das questões curriculares, é fundamental pensar num ensino de História que contribua com ferramentas para que os/as discentes possam compreender-se enquanto sujeitos históricos, entendendo os variados contextos sociais e políticos que existem em seu entorno. Esta percepção contribui para que os/as discentes entendam a História como um processo cercado de rupturas e permanências, percebendo assim seu lugar no tecido social. Com a finalidade de romper com os processos de naturalização de preconceitos através de maneiras reflexivas de perceber os acontecimentos do passado e do presente. Para isso, é necessário que seja fornecido um suporte para aguçar o senso crítico e histórico desses sujeitos, de modo que os/as alunos/as tenham a oportunidade de estabelecer conexões com os fatos históricos e a realidade contemporânea (Oliveira, 2018, p. 9).

Para alcançar esses propósitos inerentes à História, o currículo escolar é um elemento crucial nesse cenário. Dessa forma, Silva (2016) explica que o currículo é um artefato social, no qual expressam as demandas da sociedade, principalmente as questões econômicas e culturais. Assim, expõe as relações de poder, as ideologias, os valores sociais, as diferentes concepções presentes e difundidas. Percebe-se no currículo, as interconexões e relações entre saber e poder representantes do domínio e regulação, mediante um discurso determinado no próprio corpo social. Consequentemente, formam-se relações de poder constituintes das subjetividades dos sujeitos. Portanto,

O currículo é lugar, espaço, território; O currículo é relação de poder; O currículo é trajetória, viagem, percurso; O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: No currículo se forja a nossa identidade; O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2004, *apud* Oliveira, 2018, p. 16).

Segundo Saviani (2016 *apud* Oliveira, 2018), no contexto escolar contém atividades extracurriculares, tais como: festividades e as datas comemorativas. Isto significa que “[...] as agendas extracurriculares não devem de modo algum substituir as atividades pertinentes aos saberes sistematizados, mas sim complementá-las, já que uma escola não é feita somente dos saberes sistematizados propostos pelas disciplinas escolares” (Saviani, 2016, *apud* Oliveira, 2018, p. 17).

Nessa mesma linha de pensamento, Barzotto (2017) complementa as discussões de Silva (2016), ao afirmar que o currículo e a escola não são os únicos mecanismos formadores de subjetividades. Isto é, a mídia, as redes sociais, os livros didáticos, a família, o Estado, a literatura, entre outros veículos de informação, cooperam tanto na dissipação de ideologias quanto modelam a dimensão intelectual das pessoas. Althusser (1983) enriquece o debate proposto por Barzotto (2017), ao mencionar que a ideologia é peculiar dos aparelhos ideológicos do Estado, tais como: a escola, a igreja, a família, o campo político, os sindicatos, os meios de comunicação, o aparato cultural, entre outros.

Dessa forma, Cassin (2014) elucida que na sociedade capitalista, esses aparelhos ideológicos camuflam as contradições e disparidades presentes no meio social, a fim de manipular os(as) subalternos(as), os(as) subservientes e os(as) explorados(as) para conservar e perpetuar o *status quo* da sociedade capitalista. A escola se encontra vinculada ao Estado, às exigências do mercado e aspirações da sociedade. À vista disso, reproduzem-se as relações de dominação, logo perpetuam-se as desigualdades sociais.

Conhecer o currículo é crucial na localização dos entraves impostos pelo capitalismo que impedem a transformação da realidade, mas também para superar os condicionantes sociais. Nessa percepção, Sacristán (2000) elucida que o currículo não pode ser examinado de maneira descontextualizada, muito menos desconectado das circunstâncias nas quais fora constituído. A partir do momento que se desconsidera o contexto social, são ignoradas as políticas curriculares alinhadas a determinada ideologia, as quais prescrevem os trâmites do cenário educacional.

O currículo é uma ferramenta de regulações econômicas, políticas e administrativas que implicam na estruturação da rede de ensino. Sendo assim, Sacristán (2000) aponta que a prescrição de um currículo nacional é interesse político, para controlar e regular a educação num único sistema ideológico alinhado aos objetivos do governo. No tocante, às demandas técnicas e/ou administrativas, que são cruciais para o bom funcionamento do próprio sistema escolar. Portanto, essa estratégia utilizada pelo Estado tem em vista tolher tudo aquilo que se desvia de suas concepções e interesses.

Para garantir a manutenção da estrutura capitalista, sob o projeto neoliberal a homogeneização das pessoas é fundamental. Dessa forma, Sacristán (2000) explica que o controle dos sistemas curriculares é uma consequência do capitalismo e de suas funções sociais delimitadas. Então, pensar em outras possibilidades suporia se situar em outros sistemas educativos, oriundos de outro tipo de sociedade, assim sendo em qualquer malha social complexa, é inimaginável a ausência de regulações no currículo escolar. É possível localizar graus e modalidades diferentes de intervenção curricular, em consonância as épocas e modelos políticos, que desencadeiam distintos impactos sobre o funcionamento de todo o sistema educacional.

Sacristán (2000) elucida que a política curricular é uma dimensão peculiar da política educacional, na qual são estabelecidas seleções, ordenações e transformações no currículo. De modo, a esclarecer o poder e autonomia que os diferentes agentes possuem, assim intervém na distribuição do conhecimento no sistema escolar, o qual incide na prática docente.

As políticas curriculares são decisões condicionantes dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, essas determinações políticas e administrativas estabelecem as normas a serem seguidas no campo de atuação. O currículo prescrito define os conteúdos, as orientações a serem cumpridas, e os códigos de distintos tipos propositalmente por ser um objeto regulado pelo governo (Sacristán, 2000).

A sociedade capitalista é desigual em todos os sentidos e aspectos, conseqüentemente injusta, excludente e cruel com as camadas economicamente desfavorecidas. Desse modo,

Sacristán (2000) explica que a definição de um currículo mínimo ou de qualquer cunho normatizador não é uma decisão inocente, e muito menos neutra. Dessa maneira, visa enquadrar as experiências extra escolares dos indivíduos e suas expectativas de futuro, a uma cultura comum determinada na sociedade. Um corpo social heterogêneo e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório é prioridade, a fim de incluir os(as) excluídos(as) por não se adequarem ao padrão estabelecido, devido às distintas origens sociais de cada ser humano.

De acordo com Sacristán (2000), a definição de conteúdos mínimos não se reduz a uma atividade técnica de caráter burocrático, isto significa dizer que as significações culturais e sociais delineadas manifestam os ideários políticos. Neste sentido, a política curricular se converte num elemento da política educativa e cultural, como expressão também da política social para toda uma comunidade. Definir uma cultura mínima e obrigatória expõe um tipo de normatização cultural, onde a escola propõe aos indivíduos a cultura e o conhecimento considerado valioso pela sociedade, os padrões pelos quais todos serão de alguma forma avaliados e mensurados.

Sacristán (2000) enfatiza que a prescrição curricular é o pré-condicionamento do ensino, pois as decisões em torno de determinados conteúdos, se projetam em metodologias concretas. Com distintos graus de eficiência em seus efeitos, mesmo que não haja uma intenção explícita de concretizá-lo. Toda essa organização é fundamental para o funcionamento do sistema escolar único e homogêneo.

Tendo em vista a padronização dos sujeitos, Sacristán (2000) entende que o currículo é um documento concreto. Dessa forma, não deve limitar-se a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos pelos(as) docentes, pois necessita conter um plano educativo completo para atingir os objetivos estabelecidos. Observa-se que o currículo prescrito e as pautas de controle, abrangem não somente os mínimos culturais, em termos de conteúdo a ser ministrado em sala de aula, porque intervém no próprio processo do ensino nos aspectos pessoais, morais, e nas formas pedagógicas (Sacristán, 2000).

Sacristán (2000) destaca que a função técnica e de controle, inevitavelmente, se fundem numa inter-relação inconveniente, pois a administração atribui uma função técnica que não consegue cumprir em boas condições, tampouco deve ser estritamente sua função, em prol de uma autonomia mais ampla das escolas e dos(as) docentes neste aspecto. Entretanto, a administração pode e deve regular o sistema curricular, enquanto elemento de política educativa, que organiza o sistema escolar. Facilitando os meios para se fazer um desenvolvimento técnico pedagógico adequado, mas não propondo um modelo definitivo.

O currículo prescrito jamais deve ser entendido como um tratado pedagógico, muito menos um guia didático que oferta planos de aula prontos para os(as) professores(as) apenas executarem. Percebe-se que o currículo prescrito tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educacional em geral até as orientações pedagógicas direcionadas para a sala de aula (Sacristán, 2000).

Para Sacristán (2000), a organização e prescrição de currículos por parte do governo federal é uma maneira de controlar a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser feito, por meio da regulação administrativa, a qual determina o modo da prática escolar sob a forma de sugestões, inspeções, avaliações externas do corpo discente como fonte de informação.

No sistema educacional brasileiro, as duas primeiras formas caracterizaram decididamente a forma de controlar a prática docente. Por conseguinte, Sacristán (2000) ressalta que os resultados foram pouco eficazes para melhorar a qualidade do ensino, em face às amplas reclusões, que circundam um sistema de relações dominadoras de natureza confusa. Com a imposição ou proposta de modelos de funcionamento pedagógico, a própria extensão do sistema educativo torna inoperante a vigilância do processo por parte da inspeção.

Em vista das discussões realizadas em torno do currículo padronizado, Barzotto (2017) explica que o debate sobre uma base curricular comum se iniciou com a elaboração da CF de 1988, especificamente no Art. 210, no qual é relatado acerca dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Para essa finalidade, a LDB n.º 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a 1ª a 4ª séries de 1997, e de 5ª a 8ª séries de 1998, e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCN) de 2013 asseguraram essa meta.

Barzotto (2017) ressalta que a década de 1990 é considerada o auge das determinações de políticas educacionais nacionais atravessadas por intervenções no currículo, na avaliação e na formação do corpo docente. Além disso, a consolidação do neoliberalismo, cujo objetivo é homogeneizar o corpo discente pela perspectiva utilitarista imbuída nos conteúdos e avaliações, desprovidas de problematizações, críticas e reflexões. Nesse contexto, a globalização disseminou e ressaltou as desigualdades sociais, mediante uma educação competitiva centralizada no campo econômico onde as questões sociais são desconsideradas.

A partir de 1980 houveram propostas curriculares, especialmente para a disciplina de História, a qual fez uma seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras (Bittencourt, 2011 *apud* Oliveira, 2018). É válido ressaltar que essa intervenção curricular considerou o perfil do corpo discente, especificamente da rede pública de ensino, o qual pertence às camadas populares. Sendo assim, visou-se tanto a redução de conteúdos quanto a diminuição da carga horária. Dessa forma,

[...] as modificações curriculares ocorridas em 1990 não eram uma renovação exclusiva do Brasil, dado que diversos países passaram por uma renovação em seus currículos oficiais. O que foi o caso de Portugal e Espanha, que assim como os países integrantes do Mercosul, possuem uma estrutura semelhante na organização dos documentos educacionais e terminologias pedagógicas (Oliveira, 2018, p. 21).

As renovações e modificações no currículo escolar não são decisões neutras, ou seja, estão interligadas a algum padrão social, em que são impostas “[...] uma lógica de dominação e exclusão, seguindo uma lógica mercadológica, inseridas em uma ordem mundial, na qual empresas privadas e financeiras ditam as regras, bem como as privatizações imperam pela ordem do capital” (Bittencourt, 2011 *apud* Oliveira, 2018, p. 22). Nesse cenário, os países empobrecidos e emergentes se enquadram conforme suas possibilidades. Assim, possibilitam abertura ao capital estrangeiro, mediante mão de obra barateada efetuando empréstimos em instituições financeiras internacionais (Bittencourt, 2011 *apud* Oliveira, 2018).

Entende-se que neoliberalismo ambiciona a padronização da sociedade, conforme apontou Barzotto (2017) em momentos anteriores desse trabalho. Conseqüentemente, a real função social da disciplina de História foi alterada, a fim de servir como mecanismo homogeneizador pautado na perspectiva neoliberal.

Acerca da finalidade da História na Educação Básica, Oliveira (2018) afirma que a disciplina corresponde em auxiliar os(as) educandos(as) a se visualizarem como seres sociais dotados de direitos e deveres, responsáveis na edificação da história do tecido social a qual pertencem. Dessa maneira, também é papel da História desenvolver a percepção crítica e reflexiva dos(as) estudantes, de modo que o(a) educando(a) entenda as rupturas e os fatos históricos ocorridos no passado, para repensar o presente e intervir no futuro conscientemente (Oliveira, 2018).

Uma maneira dos(as) professores(as) da Educação Básica garantir que a verdadeira finalidade da História seja cumprida em sala de aula, é adotar a abordagem do ensino freireano. Tendo em vista que a pedagogia Tradicional transforma a matéria supracitada em algo desprovido de sentidos e significados (Leão, 1999), atributo que colabora no êxito das finalidades neoliberais para a educação brasileira.

Concernente à pedagogia freireana, que se entende opositora à ótica neoliberal, devido Paulo Freire (2005) propor um ensino que destaca as vivências dos(as) desfavorecidos(as) e negligenciados(as) da sociedade, há situações de autoavaliação que permitem os(as) alunos(as) refletirem criticamente sobre sua situação social marcada pela opressão e vulnerabilidade econômica. Com a intenção de desenvolver a consciência e o pensamento crítico-reflexivo,

transformador de realidades sociais, para emancipar essas pessoas por intermédio do pleno exercício dos seus direitos civis, em uma sociedade excludente e interessada apenas em lucrar.

Freire (2005) critica a Pedagogia Tradicional, porque objetiva moldar sujeitos passivos, acrílicos, subalternos e subservientes ao capitalismo. Nesse tipo de educação os(as) professores(as) apenas depositam os conteúdos no corpo discente, logo não existem diálogos e reflexões. Esse tipo de ensino caracteriza-se como educação bancária, em que o corpo docente é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o detentor de todo o saber.

É importante destacar que existe o medo da liberdade do sujeito oprimido, porque envolve uma postura radical, fundamentada numa relação horizontal e dialógica que aspira elaborar a leitura crítica da sociedade. Nesse entendimento, o(a) docente inicia da linguagem, dos valores e das concepções de mundo dos indivíduos para desencadear a transformação social (Freire, 2005).

De acordo com Freire (2005), o ser humano precisa assumir o papel de autor ao longo da história, a fim de humanizar-se, lutar pela liberdade e pela desalienação. Os opressores se valem de suas consciências doentias e possessivas para disseminarem a cultura do silêncio. Em consequência, a consciência oprimida e a opressora, o problema da dualidade ocasionada pela submissão no grupo dos(as) oprimidos(as) é discutido e problematizado por Freire (2005). Desse modo, o referido autor defende que homens e mulheres lutem permanentemente por sua libertação, com base na reflexão acerca da opressão e suas razões, que desencadeiam a ação transformadora intitulada de práxis libertadora.

Para Freire (2005), dialogar com os(as) oprimidos(as) significa um compromisso para a libertação e transformação do seio social. Contudo, evitar o diálogo denota o temor da liberdade e a descrença das pessoas. Freire (2005) alerta às lideranças revolucionárias para não se deixarem influenciar por condutas dominadoras expressas pela conquista, divisão dos sujeitos, manipulação e a invasão cultural.

A conquista se embasa no antidiálogo, conseqüentemente os(as) oprimidos(as) são vistos(as) como meros objetos a serem dominados pela classe dominante, no que se refere a questões econômicas e culturais (Freire, 2005). Buscando impedir esse quadro de opressão, Freire (2005) destaca que a colaboração representa a oposição à conquista, porque os indivíduos se unem para a transformação do mundo por meio do diálogo.

Segundo Freire (2005), a divisão do povo conserva a opressão, ao inserirem obstáculos que dificultam a percepção crítica da realidade para manter o *status quo* da sociedade. A união conduz à libertação, então, é dever da liderança buscar a união dos(as) oprimidos(as) e com ela libertar-se, visto que a ação unificadora é primordial à prática libertadora.

No tocante à invasão cultural, Freire (2005) explica que consiste na imposição do senso de inferioridade na mentalidade dos(as) oprimidos(as). Não obstante, a síntese cultural envolve debates acerca do que está posto, representando a oposição da invasão cultural, porque toda ação cultural é ordenada e atinge diretamente na estrutura social, seja para preservá-la ou transformá-la.

Observa-se a urgência da educação problematizadora, pois educar é conscientizar, desmascarar e criticar a subalternidade e subserviência das camadas populares. Com o intuito de capacitá-las para a transformação social, pois o projeto político neoliberal aspira à conservação do *status quo* da malha social, por meio de estratégias sutis, eficazes e eficientes; a exemplo da BNCC de 2017.

Quando aplicada à pedagogia freireana nas aulas de História, gradativamente o corpo discente vai compreendendo que a dilatação colonial europeia causou o genocídio e o epistemicídio das populações indígenas e africanas (Grosfoguel, 2008, *apud* Café, 2020). Procedendo dessa maneira, os(as) discentes entenderão que “[...] o colonialismo realizou um enorme memoricídio, haja vista que a estrutura de conhecimento que domina as universidades de todo o mundo está atrelada à estrutura imperialista colonial de poder” (Café, 2020, p. 2). Assim, estimulará os(as) alunos(as) a compreenderem criticamente que tanto a educação brasileira quanto dos demais países está incutida “[...] de valores e concepções racistas que marginalizam a diferença, colocando-a como antieducação e anticonhecimento” (Café, 2020, p. 2).

Desse modo, as aulas de História evidenciarão aos(as) educandos(as) que o propósito neoliberal se ocupou em anular os conhecimentos dos(as) indígenas, africanos(as) e afro-brasileiros(as) no passado. Ou seja, ainda no século XXI intenciona o silenciamento de qualquer prática pedagógica que contemple os conhecimentos de base não europeia (Café, 2020). Sendo assim,

É o homem ocidental, europeu, branco, heterossexual, cristão, quem decide o que é o melhor para as demais populações de todo mundo. Dessa forma, para descolonizar o pensamento, é necessário dialogar com uma diversidade epistêmica, buscando enriquecer a maneira de ver o mundo (Café, 2020, p. 2).

A prescrição curricular para a disciplina de História, conforme Café (2020), é um modo de extinguir a diversidade epistêmica. Mesmo que o colonialismo tenha terminado no início do século XIX, a América Latina ainda sofre com os efeitos da dominação europeia. Fato este de caráter proposital do projeto neoliberal para garantir a subserviência do meio social. Assim,

vive-se um período denominado de colonialidade (Quijano, 2005, *apud* Café, 2020). Dessa maneira, a colonialidade é expressa no currículo:

[...] na persistente hierarquização entre os seres humanos, assim como nas classificações e estratificações que são impostas a suas produções culturais e materiais. Essas divisões fazem com que, ainda hoje, os conhecimentos das populações historicamente marginalizadas sejam alijados da educação formal. O abismo que separa as produções culturais e os saberes dos colonizadores dos saberes dos colonizados teve como ponto fundante o conceito de raça (Café, 2020, p. 2).

Sob essa perspectiva, Café (2020) aponta que na colonização o conceito de raça, do racismo estrutural e epistemológico, naturalizou a crença da superioridade dos saberes e das práticas pedagógicas europeias, em detrimento das demais existentes. Conseqüentemente, a concepção racial é o elemento principal que promove as desigualdades sociais, as quais se popularizam no imaginário social. Sendo assim, as produções culturais das populações minoritárias, os direitos e o exercício da cidadania são negados.

Em razão de um currículo excludente e colonial, o racismo se tornou uma problemática de caráter global, pois em cada localidade se propala peculiarmente. Então, conhecer suas especificidades é essencial para superá-lo (Café, 2020). Dessa forma, “[...] o racismo é um fenômeno que estrutura sociedades de todos os continentes, que ajuda a determinar políticas públicas, econômicas e sociais, as quais afetam a vida de bilhões de pessoas em todo planeta” (Café, 2020, p. 2).

Café (2020) destaca que é importante compreender a história global, para entender o processo de dominação colonial, porque se valeu da educação como ferramenta propagadora da dominação e exploração de diferentes povos. A história global, “[...] não é a história de tudo, mas é uma história que transcende a ideia das fronteiras nacionais, buscando entender as relações existentes entre as diferentes sociedades, ou como, em diferentes momentos, diferentes sociedades se inter-relacionaram” (Conrado, 2016, *apud* Café, 2020, p. 2).

Café (2020) elucida que a história global possui aplicação restrita, ou seja, é impossível aplicá-la em todos os tempos históricos. Dessa maneira, auxilia no entendimento como ocorre na contemporaneidade o racismo, que embasa a história única (Adichie, 2019 *apud* Café, 2020). Para compreender o racismo na América Latina, Quijano (2005, *apud* Café, 2020) reflete a crucialidade da compreensão do fenômeno da globalização. Sendo esta, “[...] a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 117). A globalização tem como cerne:

[...] a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117 *apud* Café, 2020, p. 3).

É importante elucidar sobre o conceito de eurocentrismo, para compreender suas relações com o cotidiano da sociedade. Assim,

[...] o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo. O eurocentrismo é a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental seja uma fatalidade (desejável) para todas as sociedades e nações. O eurocentrismo é um paradigma, isso porque sua característica singular seria a de se reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo (Amin, 1994, *apud* Barbosa, 2008, p. 47).

Barbosa (2008) explica que, na perspectiva eurocêntrica, os povos considerados pré-modernos ou arcaicos são estágios de evolução que a humanidade perpassou para atingir o auge do progresso. Ou seja, a Europa Ocidental é a culminância evolutiva que todas as sociedades existentes devem seguir. Em face a essa exigência, o fenômeno da globalização propagou e solidificou os grandes feitos europeus e ocidentais em todo o globo terrestre.

Nesse ponto de vista, Gomes (2012) ressalta que a globalização rompeu as fronteiras territoriais, de modo a aproximar mercados, bem como acentuou a exploração capitalista. Entretanto, “[...] se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas” (Santos, 2006, *apud* Gomes, 2012, p. 102–103).

Gomes (2012) destaca que esse cenário mundial incide diretamente no sistema educacional brasileiro, desde a Educação Básica ao nível superior, no tocante à elaboração do conhecimento e da formação do corpo docente. Em resposta aos novos modos de exploração capitalista, as manifestações populares, as quais reivindicam a democracia, são “[...] reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento” (Gomes, 2012, p. 103). No âmbito curricular,

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Arroyo, 2011 *apud* Gomes, 2012, p. 103).

No que se refere à questão étnico-racial nos currículos:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163 *apud* Gomes, 2012, p.104).

Quijano (1992 *apud* Café, 2020) alega que a cultura ocidental se embasa numa relação de dominação, “[...] cujo maior trunfo é a colonização do imaginário do colonizado, que também foi racializado” (Quijano, 2003 *apud* Café, 2020, p. 3). Café (2020) explica que nenhum ser humano é explorado, antes do processo de dominação, portanto, efetuou-se mediante racialização. Então, “[...] colonizar os conhecimentos e as formas de pensar do colonizado, constituiu-se como um papel essencial no processo de dominação” (Quijano, 1992 *apud* Café, 2020, p. 3).

No discurso colonial, as histórias não europeias são “[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017, p. 4 *apud* Café, 2020, p. 3). Observa-se que no progresso e no desenvolvimento difundidos sob essa lógica, vidas são ceifadas, memórias aniquiladas e culturas extintas, em prol da homogeneização cultural, por meio do currículo oficial definido no sistema escolar brasileiro (Café, 2020). A ótica racista, baseia-se:

[...] em teorias racistas pseudocientíficas, o eurocentrismo afirmava a superioridade da raça branca em relação a outras etnias, com argumentos que se baseavam, entre outros, em comparação das medidas cranianas. Classificavam-se os negros como não civilizados, ou selvagens, colocando-os ainda como propensos à violência, mesmo sendo um fenômeno de origem social e não natural, assim como atribuíam às mulheres a susceptibilidade ao sexo ou à promiscuidade, argumento que marca negativamente os corpos negros femininos (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 5).

Como resposta à prescrição curricular, dissertada por Sacristán (2000) em momentos anteriores, Café (2020) enfatiza que a Lei n.º 10.639/2003 foi desenvolvida para extinguir as desvantagens e desigualdades provocadas pela colonização, entre os “[...] discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes” (Gomes; Munanga, 2016, p. 187 *apud* Café, 2020, p. 9). Dessa forma, a Lei supracitada abarca no currículo das instituições educativas brasileiras compulsoriamente a História e Cultura Afro-Brasileira. Em face ao exposto, percebe-se um avanço no que se refere à marginalização da população afro-brasileira.

É imprescindível ressaltar que apenas “[...] a criação de uma legislação não garante seu cumprimento e sua plena implementação na sociedade” (Café, 2020, p. 9).

A Lei n.º 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 advertem que o currículo, a prática docente e a formação dos(as) professores(as) precisam ser revistos, a fim de lecionar a história do mundo na totalidade não somente da África (Gomes, 2012). Percebe-se que essas ações não são meros cumprimentos burocráticos e legislativos. Melhor dizendo, são caminhos percorridos imbuídos de conflitos para atingir a descolonização do currículo, para realmente modelar um corpo discente capaz de intervir na realidade material e a transformá-la criticamente (Santos, 1996, *apud* Gomes, 2012). Portanto,

[...] o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. E para olhar o passado, através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado (Santos, 1996 *apud* Gomes, 2012, p. 107).

O currículo colonial e neoliberal ensina aos(as) estudantes a desconsiderarem a diversidade social. Sendo assim, é fundamental pensar em um currículo de História que elucide concretamente a sociedade racista e ressaltar que não é bastante não ser racista, é preciso ser antirracista. É necessário deixar bem claro que a pluralidade humana compõe o âmbito social (Davis, 2016, *apud* Café, 2020). Isto é,

[...] não basta que uma instituição de ensino desenvolva pequenas ações e simplórios projetos durante a semana da consciência negra e acredite que isso é suficiente para superar uma história única que é recontada durante séculos. Não é levando uma roda de capoeira, uma baiana de acarajé ou provendo um desfile de beleza negra no mês de novembro, que se está implementando a Lei 10.639/2003 e construindo uma educação antirracista. A superação do racismo e da naturalização das diferenças na vida social demanda a existência de um fazer educativo antirracista radical (Café, 2020, p. 9).

O preconceito, o racismo e a discriminação não são os únicos pilares problemáticos do eurocentrismo. Sob essa perspectiva, Café (2020) esclarece que a partir dos anos de 1930 surgiu o discurso hegemônico sobre a miscigenação. Foi crucial para a alteração na edificação da nacionalidade, que migra de racista heterofóbica para o estado da democracia racial o qual realça, que todos os indivíduos brasileiros resultam da “[...] mistura perfeita e harmônica das raças” (Guimarães, 1999, *apud* Café, 2020, p. 9). Exemplo disso é a obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre (1933).

Gomes (2012) frisa que discussões problematizadoras, críticas e reflexivas são fundamentais para despertar a consciência dos(as) docentes e discentes, com relação à preponderância da exploração, subalternização dos sujeitos no tecido social que é capitalista e

eurocêntrico. Por intermédio dessas reflexões, “[...] poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural” (Gomes, 2012, p. 107).

Café (2020) sinaliza que o mito da democracia racial colaborou para o surgimento de uma identidade nacional, oriunda de um projeto elitista. Nesse viés, “[...] o imaginário aspirou– nas suas versões mais liberais a uma raça mestiça que incorporasse negros e índios” (Guimarães, 1999, p. 58 *apud* Café, 2020, p. 10).

Nota-se que o racismo no Brasil se perpetua, por intermédio de limitações fatuais da cidadania, pela estipulação de hierarquias que distanciam as pessoas socialmente (Café, 2020). Essas hierarquias se apresentam “[...] por demasiadas diferenças de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas” (Guimarães, 1999, p. 59 *apud* Café, 2020, p. 10). Nesse contexto,

Ousamos afirmar que, historicamente, o ambiente escolar tem funcionado como uma grande vala comum, na qual sepultamos saberes, epistemes, sonhos, vidas e histórias. Entre outras palavras, esse ambiente, que, para muitas pessoas é entendido como sinônimo de mudança, de transformação, de construção, de “evolução” e “progresso”, para nós, tem sido também interpretado como um túmulo, em cuja lápide estão escritas as palavras pluralidade e diferença (Café, 2020, p. 11).

Café (2020) assevera que o sistema educacional brasileiro, desde a época da educação jesuítica (1549–1759) que corresponde há 210 anos, sempre esteve a serviço da colonialidade. Sendo assim, esse tipo de educação elimina as diferenças que não se enquadram no padrão estabelecido. Portanto,

[...] o fazer da instituição escolar tem sido a-histórico, cujas bases estão sedimentadas em práticas coloniais como classificações de corpos, hierarquizações de saberes e aniquilações de culturas. Assertivamente, a escola tem sido um lugar de reprodução de uma única narrativa (Café, 2020, p. 11).

Segundo Gomes (1997 *apud* Café, 2020), a denúncia acerca da escola brasileira como mecanismo de manutenção de uma sociedade excludente não é um assunto recente. Desse modo,

[...] os movimentos negros e seus pensadores já estão muito além da fase da denúncia da história única, mostrando que negros e negras, desde sempre, têm construído saberes, conhecimentos, epistemologias e pensamentos que são próprios de suas raízes e experiências raciais, todavia, toda essa gama de conhecimento não tem espaço na educação formal (Gomes, 1997, *apud* Café, 2020, p. 11–12).

Nesse sentido, Gonçalves (1985, *apud* Gomes, 2012) alertava desde a década de 1980 que esse tipo de discussão nas escolas brasileiras são preenchidas pelo silêncio. Essa realidade é debatida, na dissertação denominada “O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série”, do autor supracitado por Gomes (2012).

Gomes (2012) elucida que no contexto escolar as diferenças “[...] convivem de maneira tensa os valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gonçalves, 1985, *apud* Gomes, 2012, p. 104). Consequentemente, a discriminação e o preconceito é um elemento seletivo nas instituições educativas. Portanto, o silêncio é uma das estratégias utilizadas para conservar esse problema social. Assim, “[...] não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (Gonçalves, 1985, *apud* Gomes, 2012, p. 105).

Café (2020) alerta que a questão da cidadania no Brasil é de natureza complexa, mesmo diante dos avanços alcançados pelos(as) excluídos(as) da sociedade. Nesse contexto, “[...] a escola não tem conseguido dialogar com a pluralidade, com a diversidade e, sobretudo, com a diferença” (Café, 2020, p. 12).

Nessa direção de entendimento, é urgente a presença da pedagogia decolonial, a fim de colaborar na compreensão do mundo, além do ponto de vista hegemônico. Para tal feito, “[...] é preciso identificar e enquadrar as narrativas dominantes e triunfalistas, que imperam no cotidiano das escolas brasileiras. É necessário desmistificar, dissecar, desconcertar e destruir essas narrativas nocivas e opressoras” (Café, 2020, p. 12). Portanto, o currículo escolar oficial não é neutro, por ser um atributo histórico repleto de intencionalidades, com o intento de constituir identidades (Café, 2020).

De acordo com Raposo, Almeida e Santos (2021), a formação da nação brasileira, vincula-se ao racismo praticado contra os(as) africanos(as) trazidos(as) da África contra sua vontade, para trabalharem como escravos(as). Consequentemente, sua descendência sofre as mazelas sociais advindas da década de 1550 com o tráfico negreiro. A própria sociedade brasileira foi formada na exclusão e animalização do ser humano. Nessa conjuntura,

[...] o racismo decorre da própria estrutura social, de uma suposta normalidade com que se estabelecem as relações que são parte da sociedade. O racismo ultrapassa as esferas individuais e institucionais, não sendo criado por elas, mas reproduzido. Entretanto, a estrutura social não é estática, é dinâmica, dado que as relações sociais de pessoas e grupos mudam, conforme se renova a vida social (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 2).

Raposo, Almeida e Santos (2021) explicam que a modernidade europeia, orientada nas percepções burguesas, arquitetou um novo modelo econômico, bem como formula um tipo de sujeito consoante a esse cenário. Observa-se que “[...] durante o longo tempo que constituiu a Idade Média na Europa, período anterior à modernidade, as identidades apresentavam-se culturalmente sedimentadas, principalmente por meio da religião” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p.4). Com a difusão do projeto de colonização da Europa, a partir do século XVI, começou a constituição do eurocentrismo “[...] como projeto da modernidade/colonialidade” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 4).

No século XVIII, originou-se o perfil de ser humano embasado no Iluminismo, que se manifesta no homem como o centro do universo que utiliza a razão para a resolução dos problemas, assim como para atuar no mundo (Hall, 2011, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021). Nesse sentido, “[...] o ser humano assumiu o centro das relações, enquanto a Europa a centralidade do mundo, criando uma hegemonia que se reproduziu em diversos aspectos, a saber: social, cultural, político, filosófico e religioso, em que novas verdades foram criadas” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p.4).

Segundo Raposo, Almeida e Santos (2021), como resposta de caráter reacionário à expansão do colonialismo sobre o planeta, originou-se a proposta de educação decolonial. Desse modo, se problematiza e questiona os conhecimentos tidos como canônicos. Sob esse panorama, pesquisadores(as) ancorados(as) nessa ótica propuseram alicerces e categorias interpretativas da realidade social, que contemplem a história da América Latina e da África. Assim, “[...] põe-se em xeque a crítica sob quem produz e para quem é produzido esse conhecimento, reconhecendo sujeitos e saberes subalternizados pela colonialidade” (Raposo; Almeida; Santos, p. 4).

Ballestrin (2013, *apud* Raposo, Almeida e Santos, 2021) salienta que a decolonialidade é uma corrente teórica, prática, política e epistemológica que resiste ao cenário moderno e colonial. Dessa forma, Torres (2019, *apud* Raposo, Almeida e Santos, 2021) agrega a discussão ao ressaltar que a decolonialidade objetiva a transformação do futuro de maneira coletiva. Finalidade essa estabelecida pelo componente curricular de História, como ressaltado inicialmente por Oliveira (2018).

Raposo, Almeida e Santos (2021) sublinham que, do ponto de vista eurocêntrico, a realidade não europeia necessita enquadrar-se em todos os sentidos e aspectos, principalmente no campo do saber: “Os países colonizados foram observados, pensados e inventados” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 5). Portanto, a pedagogia decolonial requer o reconhecimento da diversidade existente do conhecimento.

Lorde (2020, *apud* Raposo, Almeida e Santos, 2021) assinala que não são as distinções existentes na sociedade as responsáveis pela exclusão social, mas a rejeição em admitir “[...] tanto as diferenças, como as distorções relativas à falsa nomeação às diferenças, quanto seus efeitos na conduta e nas expectativas humanas” (Lorde, 2020, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 5).

Sob esse olhar, o termo colonialismo difere-se de colonialidade, devido ao significado de dominação e exploração imperialista de uma determinada base política fixada em outra localidade contra populações. Assim, a racialidade não é uma condição necessária para a obtenção dos fins estabelecidos (Quijano, 2009, *apud* Raposo, Almeida e Santos, 2021).

A respeito da colonialidade, Quijano (2009, *apud* Raposo, Almeida e Santos, 2021) alega que se sucedeu após o término do colonialismo em 1822, sendo caracterizada pela classificação racial-étnica dos povos subjugados. Nessa perspectiva,

O conceito de modernidade surgiu, então, como o universo em que experiências da colonialidade e do colonialismo vão se fundindo em atenção às demandas impostas pelo avanço do capitalismo. Tanto o conceito de modernidade como de colonialidade são expressões do poder do capitalismo (Quijano, 2009, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 5-6).

Raposo, Almeida e Santos (2021) advertem que, na dimensão do conhecimento, há “[...] um interesse crescente em repensar as estruturas históricas de dominação, por intermédio de um movimento contrário ao determinismo eurocêntrico, qual seja: a globalização econômica e cultural” (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 7). Anteriormente as identidades eram determinadas, as quais continuamente modelam as subjetividades, ou seja, a perspectiva decolonial dissolve o padrão de ser humano elaborado pelo viés ocidentalista (Hall, 2011, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021). Por conseguinte,

[...] na sala de aula, torna-se necessário considerarmos a possibilidade de um ensino de convivência entre essas diferentes epistemologias, que se baseie em uma relação dialógica e dialética, uma vez que deve haver a possibilidade de trazermos para a sala de aula um conhecimento que não seja parcial e excludente, em uma superação à verticalização e à hierarquia produzida pelo saber hegemônico eurocentrado (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 7).

Consoante a Raposo, Almeida e Silva (2021), a colonização não apenas atingiu os corpos, as consequências mais danosas também atingiram o imaginário social, dos(as) subservientes e excluídos(as) da sociedade. Dessa maneira, a escola deve contemplar em seu currículo aulas dialógicas, que viabilizem aos(as) educandos(as) compreenderem a sua cultura e a questioná-la, com o objetivo de mostrar que as pessoas não se reduzem ao produto cultural,

ao poderem atuar no aspecto cultural e modificá-la (Gomes, 2003, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021). O corpo docente procedendo dessa forma entenderá que:

[...] o racismo é uma forma de violência reproduzida no tecido social de modo institucional e cultural, o qual elaborou os fundamentos do racismo, definindo-o, ainda, como estrutural, na medida em que a noção de inferioridade, designada por critérios étnicos e raciais, surgiu na estrutura das relações sociais, seja de natureza política, econômica, jurídica, seja familiar. É por estar na estrutura das relações que o racismo transcende as esferas individual e institucional, e, de fato, ao reproduzi-lo, naturalizam conjecturas que valoram o negro como inferior, criando uma espécie de normatização das desigualdades originadas do racismo (Almeida, 2018, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 8).

Raposo, Almeida e Santos (2021) comunicam que o Brasil foi um dos últimos países a proclamar a abolição da escravatura. Por consequência, “[...] os negros possuem seus espaços desconsiderados ou reconhecidos, ao longo do tempo, como menos significativos. Tal fato torna-se relevante, visto que a maioria da população brasileira é negra” (Brasil, 2017, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 10).

Nesse sentido, conforme ressaltam Raposo, Almeida e Santos (2021), os(as) brasileiros(as) têm mais conhecimento acerca da história dos nórdicos ocidentais, do que a história do próprio País. Por esse motivo, o Movimento Negro atuante desde a década de 1980 no Brasil, a partir da redemocratização política na área educacional, reivindicou maior notoriedade da população negra na sociedade. Sendo assim, a Lei n.º 10.639/2003 é decorrente das lutas sociais do grupo supracitado (Gomes, 2017, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021).

Desse modo, a referida Lei modifica os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996. Assim, preconiza que os estabelecimentos de ensino em seus currículos abordem a história e a cultura negra (Brasil, 2003, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021). Logo,

[...] na condição de política afirmativa, a Lei Nº. 10.639/2003, possui um caráter compensatório inegável, uma vez que possibilita uma desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, que se tornaram sequelas do longo período de escravização brasileiro (Almeida; Sanchez, 2017, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 10).

Sob essa mesma linha de raciocínio, a Lei n.º 11.645/2008 enriquece a matriz curricular ao ressaltar a necessidade de se explorar em sala de aula a história e cultura indígena (Brasil, 2008, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021). Visto que a discussão étnico-racial não se restringe apenas às pessoas negras, pois no início da história do Brasil os indígenas também foram vítimas do período escravagista (Raposo; Almeida; Santos, 2021).

Apesar das leis citadas anteriormente, que buscam abordar a sociedade brasileira na sua pluralidade, Pires *et al.* (2024) alegam que a Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) efetuou uma pesquisa em 2023, a qual evidenciou a escola ser um dos espaços sociais onde os(as) brasileiros(as) sofrem preconceito e discriminação racial recorrentemente. Essa realidade parece ser reflexo de um currículo homogeneizante, que deturpa a real função da História no processo formativo do corpo discente da Educação Básica. Dessa forma, “[...] a cada dez sujeitos que alegam ter sofrido racismo, 3,8% ocorreram em escolas, faculdades ou universidades, e 51% dos(as) brasileiros(as) presenciaram casos de racismo em espaços públicos [...]” (Pires *et al.* 2024, p. 1).

Exemplo disso, é o caso de agressão física e de injúria racial que ocorreu em 11 de março de 2024, na Escola Municipal Hebe de Almeida Leite, localizada em Novo Horizonte–SP. Uma discente de cor negra, com 12 anos, foi agredida por adjetivações ofensivas como macaca e cabelo de bombril (Pires *et al.* 2024). Diante desses acontecimentos, entende-se que o currículo prescrito de natureza neoliberal precisa ser revisto, para que as aulas de História sejam um espaço de formação de cidadãos(ãs) conscientes, e não mero conservadores do *status quo* da sociedade neoliberal. Portanto, a prática docente ancorada na Pedagogia Freireana e decolonial pode abrir caminhos de superação da padronização da malha social, conforme apontado por Freire (2005), Raposo, Almeida e Santos (2021), e Café (2020).

Tendo em consideração as teorizações e reflexões propostas, o próximo capítulo possui o objetivo de tratar a relevância de se compreender os acontecimentos históricos. Desse modo, debate a noção de passado prático, assim como as diferentes propostas para o currículo da disciplina de História da Educação Básica, conforme a BNCC de 2015, 2016 e 2017.

### 3 ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História - sejam aqueles produtos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula - expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (Silva; Fonseca, 2010, p. 16, apud Oliveira, 2018, p. 71).*

A disciplina de História é uma das dimensões do conhecimento sistematizado mais ambicionadas pela perspectiva neoliberal. Em momentos anteriores desse trabalho, foi explicado o papel dessa disciplina na formação do corpo discente. O currículo neoliberal figurou o referido componente curricular, como uma ferramenta homogeneizadora do âmbito social. Dessa maneira,

Desde a criação da História como disciplina escolar, em meados do século XIX, o ensino da mesma vem sendo problematizado em torno de seus objetivos e conteúdos programáticos. Os questionamentos acerca do que ensinar, para quais pessoas e com qual finalidade ocupa o debate historiográfico, influenciando e definindo distintas concepções e linhas de pesquisa no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de História (Oliveira, 2018, p. 23).

Conforme Oliveira (2018), a disciplina de História foi criada no século XIX pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Assim, “[...] obedeceu à lógica da época, e, portanto, esteve a serviço da construção de uma identidade nacional e pela consolidação do Estado Nacional” (Oliveira, 2018, p. 24). As aulas de História utilizaram o passado para consolidar a identidade e a autonomia brasileira, bem como incluir a narrativa histórica brasileira “[...] na história da civilização ocidental cristã, em direção ao progresso” (Araújo, 2013, apud Oliveira, 2018, p. 24).

Em busca de conhecer e interpretar os fatos históricos, Pereira e Rodrigues (2018) explicam ser necessário considerar a noção de passado prático, para pensar conceitualmente, visando compreender quais as seleções históricas do passado que repercutem no presente. Logo, esse exercício é um ato político.

Com relação ao passado prático, Pereira e Rodrigues (2018) ressaltam que é quando se encontram interligadas as possibilidades delimitadas por demandas identitárias e políticas

particulares de indivíduos e/ou grupos sociais. Com endereço dos documentos e de outros resquícios do passado disponíveis, bem como aos conceitos que salientam determinadas regiões para se concretizar a história.

Pereira e Rodrigues (2018) destacam acerca do passado se tornar prático e distante do presentismo, a partir do momento quando o responsabiliza como caminhos de construção do futuro, por intermédio de problematizações, do pensamento crítico e reflexivo. Portanto, a visão fatalista e determinista sobre os fatos históricos não constitui o entendimento do futuro. Ou seja, as reflexões críticas são cruciais nesse processo.

Segundo Pereira e Rodrigues (2018), para se distanciar da abordagem presentista, é importante a organização de uma lista de temas, as quais contenham objetivos e práticas didáticas, a fim de proporcionar uma educação significativa. Esse tipo de abordagem do ensino encontra-se imbuída do presenteísmo, sob a perspectiva da ponderação do passado como consequência das diferenças. Embora esteja incutida do presenteísmo, em hipótese alguma os produtos históricos representam a continuidade da história relacionada ao presente.

No que diz respeito ao processo de elaboração da BNCC, Oliveira (2018) destaca que as empresas privadas e os bancos, os quais participaram e apoiaram a unificação do ensino, “[...] possuem um grande poder político e representam a influência da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais” (Oliveira, 2018, p. 60). Observa-se que os investimentos fornecidos por parte desses grupos financeiros não representam uma caridade despretensiosa, porque objetivam a qualificação da classe trabalhadora, para a inserção no mercado de trabalho. Segue abaixo, o quadro das instituições financeiras que colaboraram no movimento da BNCC:

**Quadro 1: Instituições partícipes da elaboração da BNCC**

	Instituições Participantes do Movimento pela BNCC
ABAVE	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
CENPEC	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa CEDAC	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
CONSED	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicase a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Site do Movimento pela BNCC (*apud* Oliveira, 2018, p. 60-61).

Pereira e Rodrigues (2018) asseveram que os elaboradores da primeira versão da BNCC de 2015 não estavam preocupados com a discussão anteriormente realizada. Visto que, em vários momentos não se questionou sobre a pertinência maior ou menor da Grécia Antiga, da história da África e dos indígenas no Brasil, no rol dos conteúdos como possibilidades de passados estranhos a serem problematizados. A partir dos delineamentos sociais, culturais e econômicos do presente. Contrariamente, essas disputas se efetuaram sobretudo no campo da legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica, para a constituição identitária do

povo brasileiro. Desse modo, frisaram-se as proximidades supostamente fixadas entre um passado europeu, africano, indígena e o laço social na atualidade.

Tendo em vista esse panorama, Oliveira (2018) elucida que a Associação Nacional de História (ANPUH) criticou a proposta da BNCC para a disciplina de História. No tocante às competências estabelecidas, aos aspectos da temporalidade, aos processos de mudanças e permanências. Assim, possui um

[...] caráter fortemente prescritivo, que produz um desestímulo ao debate interdisciplinar e transversal. No processo de ensino, ao desconsiderar, que outros saberes são determinantes para a aprendizagem da produção historiográfica. Apesar de afirmar, ao longo das competências, que existe uma preocupação com princípios democráticos, relações de poder e estruturas sociais, existem conceitos suprimidos e invisibilizados no documento, a exemplo de lutas de classe (Oliveira, 2018, p. 77).

Por esse ângulo, Pereira e Rodrigues (2018) dialogam na mesma direção que Oliveira (2018), no que concerne aos legados históricos de grupos sociais e culturais, significativos para a formação cultural do Brasil. Enfaticamente, os povos negros e indígenas, em nenhum momento, foram considerados na disciplina. Contudo, esses indivíduos alcançaram maior visibilidade de natureza paradoxal, perante denúncias proferidas sobre a permanência de sua longa trajetória de invisibilidade, nos textos que constituem o repertório da historiografia nacional.

Conforme Pereira e Rodrigues (2018), as Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 garantem que a história, a cultura afro-brasileira e indígena sejam abordadas nas escolas brasileiras. A Lei n.º 12.711/2012 assegura o ingresso de pardos, negros e indígenas nas universidades federais. Está explícito que esses grupos são totalmente excluídos, esquecidos ou equivocadamente representados na memória nacional, mediante a necessidade do aparato legal, para garantir o exercício e o respeito por sua cidadania. Verifica-se haver demandas, por uma representação ampliada do legado histórico dessas populações na sociedade brasileira. Este fato constata o que fora discutido no tópico da problematização deste trabalho, o qual apontou que os marcos legais são relativizados, em consonância às finalidades estabelecidas pelo capitalismo, sob o projeto político neoliberal.

No que diz respeito às análises realizadas das três versões da BNCC, estão respaldadas nos estudos de Pereira e Rodrigues (2018). Na primeira versão da BNCC de 2015, foi feito um recorte histórico pontual, pois se desconsideraram as histórias clássicas e europeias, que são consideradas divisões da temporalidade histórica. Assim, a Europa e a América Latina foram

menos destacadas. Conseqüentemente, os povos indígenas, os negros e a África ganharam maior visibilidade histórica.

Dessa maneira, compreende-se que não existem conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos. Entende-se que a aprendizagem ocorre por meio da noção de pertencimento e construção da identidade. Ou seja, sob a percepção do brasilcentrismo onde o Brasil é o protagonista de sua própria história, distante do olhar eurocêntrico. Nessa abordagem de ensino, aproxima-se realmente o corpo discente de suas raízes históricas, pois desaparece o estranhamento acerca das diferenças e diversidades culturais; como também possibilita aprendizados pelo passado.

A primeira versão da BNCC de 2015 mostra como é possível pensar fora da história quadripartite, com base em problematizações da visão eurocêntrica. Conforme é proposto, num dos objetivos de aprendizagem do 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, nessa primeira versão é considerado que as novas gerações têm direitos de aprendizagem, sendo estes: direito à memória; à justiça; a conhecer suas referências e seus pertencimentos; a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória; a partilhar lutas; vidas; práticas políticas e culturais; aprender sobre si e os outros; aprender sobre sua ancestralidade; e suas identidades.

É imprescindível que a aprendizagem histórica transcorra pela alteridade, para que os(as) alunos(as) aprendam a pensar o próprio presente a partir dessa perspectiva. O passado se torna prático, exatamente nesse momento em que o estranhamento faculta o encontro com o outro, e permite a expansão da vida. Isto é, o encontro com o passado, a fim de problematizar o presente e construir o futuro.

Na segunda versão da BNCC de 2016, o componente curricular História retrocedeu aspectos contidos na BNCC de 2015, os quais significaram avanços, diante de políticas neoliberais propagadas na década de 1990 que refletiram diretamente o currículo escolar. Entretanto, na primeira versão do referido documento, foram apresentados os temas, os quais dividiam os objetivos em quatro módulos, relativos ao tema da cidadania, das temporalidades, dos conceitos e da pesquisa. Esses atributos tornavam o currículo menos submisso à lista de conteúdos. Portanto, a divisão dos temas teve em vista trabalhar as competências intelectuais, e questões concernentes à especificidade do conhecimento histórico. Por exemplo, os conceitos, a pesquisa e as temporalidades.

No entanto, na segunda versão da BNCC de 2016, optou-se por justamente retornar a ênfase na lista de conteúdos consoante à lógica quadripartite da História. A temporalidade quadripartite é a organização da periodização histórica evolutivamente dos fatos, a fim de gerar coerência e sentido. Dessa forma, a história está sistematizada em Idade Antiga ( $\pm 4.000$  a.C. a

476 d.C.); Idade Média (476 a 1453); Idade Moderna (1453 a 1789); Idade Contemporânea (1789 até os dias atuais).

Como resultado, foram contemplados os objetivos da História Clássica e da Europa, logo o realce acerca dos povos negros e indígenas fora ofuscado na disciplina de História. Esse retrocesso impediu a renovação do campo teórico, da escrita histórica com relação às competências intelectuais, críticas, reflexivas e problematizadoras; assim como a dimensão cidadã.

A opção por essa lista tornou a BNCC de 2016 muito próxima de uma História despolitizada, ao estabelecer conteúdos considerados canônicos e obrigatórios na escolarização dos(as) estudantes e das novas gerações. Suponha-se que determinados conteúdos são indispensáveis, mas concomitantemente não são problematizados e contextualizados com a realidade social. Assim, estão desprovidos de sentido e significado com relação ao tempo presente. Portanto, é propalada a concepção de uma história moderna, única e universal.

O eurocentrismo constrói uma falsa neutralidade entre os povos negros, indígenas, afrodescendentes e ameríndios. A segunda versão da BNCC de 2016 é um verdadeiro retrocesso, porque foi desconsiderado os avanços conquistados na primeira versão da BNCC de 2015. A opção política anterior, pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica, foi redefinida pela História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, tendo como o eixo central a Europa como se pode ver claramente no Ensino Médio.

Em face ao exposto, a renovação das identidades sociais está incutida de empecilhos, a partir da recusa da inversão da perspectiva eurocêntrica na segunda versão desse documento. O problema se torna ainda mais grave quando se trata das questões de gênero. Sobre esse ponto, na primeira versão havia uma abordagem bastante tímida em alguns objetivos de aprendizagem, em consequência não oportuniza muitas possibilidades de conhecer outras histórias, a partir de diferentes perspectivas de gênero.

Na segunda versão da BNCC de 2016, Barzotto (2017) alega que esse problema se aprofunda, porque se restringe a tratar rapidamente o tema dos direitos das mulheres no Brasil do século XX, especificamente no 8º ano. Embora, aparentemente, se reconheça que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, se intensificam as relações dos jovens da mesma idade, as aprendizagens referentes à sexualidade e as relações de gênero.

De acordo com Pereira e Rodrigues (2018), na distribuição dos tópicos dos conteúdos de História e seus objetivos de aprendizagem, ao longo dos três anos do Ensino Médio percebe-se que as mulheres e as minorias sexuais surgem somente no último ano. Com relação às

mulheres, o assunto é discutido por intermédio da invisibilidade como agentes sociais históricos, até o momento em que conquistam seus direitos políticos. No tocante às outras orientações sexuais, não aparecem como possibilidades efetivas de identidade, constituindo-se como experiência humana do outro, a ser anexado mais do que integrado à sociedade e à história.

Nessa segunda versão não se ocupa em apresentar o passado como prática, assim abstém-se de revelar sua vinculação com o espelho das identidades e do pertencimento; apresentando-o como predominantemente passado histórico sob a perspectiva da continuidade ou repetição, por consequência não é problematizado. Dessa forma, é pacificado o lugar daquele do qual se lê, bem como se evitam questionamentos que conduzem a refletir sobre as novas demandas sociais.

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC) publicou no seu *site*, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC, disponibilizada para leitura e estudos entre professores(as) e pesquisadores(as). Dois elementos centrais fazem parte dessa versão: o primeiro diz respeito ao modelo curricular, conhecido como lista de conteúdos, o que foi observado na segunda versão. O segundo corresponde à retomada da discussão anunciada na Introdução, a qual se refere ao modo como esse currículo foi proposto ao ensino de História, porque trabalha a temporalidade e constrói narrativas a partir do mesmo na sua relação prática com o passado.

Mediante ao exposto, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC de 2017 objetiva, para o componente curricular de História, ensinar aos(as) alunos(as) que existe o “eu”, o “outro” e o “nós”, para ampliar o entendimento e percepção “[...] do conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade” (Brasil, 2017, p. 404). Dessa forma,

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de individuais ou coletivas e podem patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (Brasil, 2017, p. 404).

Na BNCC de 2017, destaca-se que é propósito dos objetos de conhecimento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisar o aperfeiçoamento dos indivíduos na sociedade, tanto politicamente quanto no sentido ético. O Documento também ressalta que o conhecimento histórico visa capacitar os(as) educandos(as) ao fornecimento de respostas aos desafios presentes na contemporaneidade (Brasil, 2017). Nessa perspectiva,

[...] emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 405).

Quanto às Competências específicas a serem abordadas nas aulas de História da Educação Básica, a BNCC de 2017 propõe:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações;
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2017, p. 402).

Nas Unidades Temáticas a serem exploradas do 1º ao 5º ano, concernem às ações do ser humano no mundo; o modo de vida; as alterações e conservações dos agrupamentos de pessoas; as formas de registros das comunidades das experiências vivenciais; o trabalho e a sustentabilidade na comunidade; diferenciação dos espaços públicos e privados e as diferentes culturas (Brasil, 2017).

A respeito dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, estes correspondem a: abordagem de diversos temas relacionados a organização social, familiar, comunitária, e a evolução histórica e cultural dos grupos humanos. Desse modo, trata-se das fases da vida, a noção de temporalidade, e como esses elementos influenciam na constituição de famílias e comunidades. Assim, é discutido os vínculos pessoais, a diversidade social existente no meio social e na escola. Por último, ressalta-se a importância dos jogos e das brincadeiras para a interação social, a fim de exemplificar na prática as categorias o "eu" e o "outro" na perspectiva do respeito mútuo e convivência harmônica.

No que se refere ao aspecto anteriormente citado, as discussões são direcionadas gradativamente à relação do ser humano com o meio ambiente, destacando os desafios sociais, culturais e ambientais no contexto urbano e rural, além de patrimônios históricos e culturais. Outro ponto dialogado é a circulação de sujeitos, produtos e saberes, desde a antiguidade até as transformações modernas e as migrações do final do século XIX e início do século XX no Brasil. Finaliza-se refletindo sobre a formação dos povos, desde o nomadismo até as primeiras formas de organização política e social, enfatizando o papel das religiões, da escrita, e dos patrimônios materiais e imateriais.

Em relação às Habilidades da BNCC de 2017, englobam a compreensão da história pessoal, familiar, comunitária, o reconhecimento de mudanças e permanências nas formas de organização social e o papel desempenhado pelos indivíduos nesses contextos. Nesse ângulo, é explorado os aspectos relacionados ao crescimento pessoal, às relações de amizade e parentesco, bem como à identificação das diversidades culturais e sociais nos múltiplos espaços frequentados.

É evidenciado a abordagem das brincadeiras, da história da escola e as comemorações escolares para conectar os(as) alunos(as) à ideia de pertencimento e memória coletiva. Dessa forma, é explicado as distintas funções sociais e práticas cotidianas, tanto no ambiente familiar quanto na comunidade, com a pretensão dos(as) discentes compreender as suas responsabilidades e as formas de organização da sociedade.

Para proporcionar um ensino contextualizado e significativo, as habilidades mencionam a utilização dos registros históricos concretamente. Com o intuito do corpo discente identificar, valorizar o patrimônio cultural e histórico; a refletir sobre as intervenções humanas na natureza e avaliar as mudanças sociais, políticas, culturais, o impacto das tecnologias de comunicação e a relação das comunidades com o ambiente natural.

Observa-se que, na terceira versão da BNCC de 2017, não são evidenciadas problemáticas relacionadas às identidades de gênero e orientação sexual, assim como as

questões relativas à negritude e às experiências indígenas são abordadas de forma generalista; conforme se pode refletir:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (Brasil, 2017, p. 401).

Diante dessa perspectiva, a aula de História não é um espaço de construção das relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, por desconhecer o modo como historicamente as identidades se constituem, a maneira como a memória nacional e as lutas em torno delas são construídas no Brasil; conforme se pode observar no seguinte trecho:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história (Brasil, 2017, p. 400).

Ignorar os elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, transforma a aula de História num micro laboratório da História Profissional. Percebe-se apenas a descrição na Introdução da BNCC de 2017 dos mecanismos de produção do conhecimento, os quais não dialogam com a memória, com saberes dos(as) estudantes, com as questões das comunidades onde vivem, assim como com a memória e a experiência dos(as) docentes. Nessa perspectiva, a História é reduzida a uma disciplina meramente interpretativa como está exposto no próprio documento, da seguinte forma:

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2017, p. 401).

Os objetos concretos nas aulas de História auxiliam o corpo docente a torná-las mais interessantes, porque possibilitam levantar questionamentos concernentes às realidades

existenciais. Por meio desse exercício, professores(as) e alunos(as) desempenham o papel de agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, mediante uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos. Essa atitude historiadora pode direcionar o distanciamento, no tocante aos conflitos e às lutas identitárias. Conseqüentemente, a História, conforme a BNCC de 2017, se manifesta em uma busca insignificante por explicações e compreensões acerca dos fatos históricos, que não observam o passado histórico imbuído dos interesses políticos, os quais permeiam a estrutura da sociedade; como se pode observar nos seguintes parágrafos do Documento supracitado:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 398).

Tendo em vista esse cenário que circunda à disciplina de História na Educação Básica, como consequência, essas aulas estão esvaziadas do seu potencial crítico, em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais; bem como do seu papel de construção/reconstrução de memórias. As listas de conteúdos e as competências apresentadas para o Ensino Fundamental e Médio, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias dos negros e indígenas, não denunciam as marcas de invisibilização e silenciamento. Muito menos aquelas que atingem os movimentos: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais (LGBTQIA +), os quilombolas, entre outras minorias sociais.

Assim sendo, a história dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas são abordadas, por meio de um método rigoroso, frio e disciplinado. Dessa maneira, o corpo discente apenas conhece a história desses povos, destituído de debates críticos, reflexivos e problematizadores; os quais conduzem a um posicionamento político, ao sentimento de empatia, como também às discussões referentes às lutas e conflitos desses sujeitos atualmente e no passado. No tocante a esse assunto, o Documento expressa do seguinte modo:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

A proposta da BNCC de 2017 põe os(as) alunos(as) na posição de micro historiadores(as), capazes de lerem com rigor metodológico o passado e o presente. Essa perspectiva desconsidera tanto as críticas à História única quanto aos elementos de uma cultura escolar, que exige um olhar atento às especificidades dos conhecimentos históricos, lecionados na sala de aula da escola básica.

Desse modo, o ensino de História na escola não deve ser reduzido a uma mera transposição da pesquisa realizada na universidade, nem mesmo a simplificação dos saberes e conhecimentos. A disciplina de História precisa ser ministrada de maneira dialógica, crítica, reflexiva e problematizadora, a fim de construir novas concepções e experiências sociais.

No próximo capítulo, discorre-se acerca da caracterização da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, buscando conceituar o conhecimento científico; também se explica que a pesquisa é qualitativa fundamentada em um estudo de caso; e o instrumento para a coleta de dados que corresponde a uma entrevista semiestruturada. Em seguida, é apresentada a escola, os(as) professores(as) participantes e os procedimentos éticos.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

*Apesar da separação "metodológica" entre os tipos de conhecimento popular, filosófico, religioso e científico, no processo de apreensão da realidade do objeto, o sujeito cognoscente pode penetrar nas diversas áreas ao estudar o homem (Marconi; Lakatos, 2003, p. 80).*

O conhecimento de caráter científico se constitui de modo sistematizado e ordenado. Ou seja, existe a conexão das concepções, percepções e ideias de maneira coerente e coesa. O conhecimento científico “[...] constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade, ou falsidade conhecida, através da experiência e não apenas pela razão” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 80). Entende-se que a cientificidade auxilia na elaboração de hipóteses, bem como fornece possibilidades de averiguá-las, a fim de impulsionar a construção do pensamento científico.

De acordo com Ferreira (1986, *apud* Tozoni-Reis, 2009), a pesquisa conduz ao questionamento ou procura detalhada acerca da realidade social; com o intuito de averiguá-la, determinar fatos ou princípios relativos a uma esfera do conhecimento. Nota-se que a pesquisa envolve o conhecimento do contexto social, “[...] um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, que auxiliem na sua interpretação” (Tozoni-Reis, 2009, p.7). Assim sendo,

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 1998, p. 17 *apud* Tozoni-Reis, 2009, p.8).

Para Luckesi (1985, *apud* Tozoni-Reis, 2009), o conhecimento não se limita a um mero mecanismo, o qual viabiliza o entendimento e a transformação da sociedade. O conhecimento é a manifestação da ação sob o viés libertador, porque permite aos sujeitos refletirem criticamente o meio social. O mundo é edificado pela cultura, por indivíduos, mediante as relações interpessoais, e com o ambiente em que habitam. Dessa maneira, vive-se numa dinâmica social em constante movimento (Tozoni-Reis, 2009).

Por meio do conhecimento, as pessoas vivem adequadamente, com menos riscos e perigos, porque o conhecimento “[...] transforma a opacidade da realidade em caminhos

iluminados, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão” (Luckesi, 1985, p. 51 *apud* Tozoni-Reis, 2009, p. 8).

#### 4.2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Pautado no objetivo geral, que consiste em investigar a percepção dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que lecionam a disciplina de História em uma escola municipal de Cajazeiras–PB, sobre o currículo prescrito pela BNCC de 2017, busca-se examinar se esses(as) docentes compreendem os impactos desse currículo prescrito na formação dos(as) discentes.

Nesse sentido, como base teórica e metodológica, esse trabalho se consiste em uma pesquisa de campo que “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)” (Fonseca, 2002 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p.37).

Segundo Silveira e Córdova (2009), os(as) pesquisadores(as) que se fundamentam em métodos qualitativos, pretendem elucidar as razões dos acontecimentos e fenômenos sociais. Desse modo, as pesquisas qualitativas esclarecem o que deve ser realizado. Contudo, não mensuram valores, tampouco buscam comprovar fatos. O conhecimento do(a) pesquisador(a) é parcial e restrito. Assim, a finalidade da amostra é elaborar informações aprofundadas, as quais sirvam de subsídios para a produção de novos saberes e conhecimentos.

Silveira e Córdova (2009) aprofundam essa discussão, ao afirmarem que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do âmbito social. Isto significa dizer que as relações sociais são profundas, conseqüentemente as subjetividades humanas não são possíveis de serem quantificadas.

Conforme Fontelles *et al.* (2009), o(a) pesquisador(a) compreende os fenômenos complexos de natureza social e cultural via descrições, interpretações e comparações. Logo, a pesquisa qualitativa é mais participativa do que a pesquisa quantitativa. Por intermédio dessa modalidade de pesquisa contribui-se na obtenção de uma percepção ampla e abrangente da temática investigada, bem como permite explicar e revisar ideias e teorias. Em vista disso, considerou-se importante a adoção da pesquisa documental, para compreender o planejamento das aulas de História e a prática docente no contexto escolar. Desse modo,

Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos

de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p. 32 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p.37).

Nota-se que tanto a pesquisa de campo quanto a documental são apropriadas para orientação dos debates, acerca da relevância de compreensão da presença do neoliberalismo na proposta da BNCC de 2017 na disciplina de História. Como etapa constituinte desse trabalho, utilizou-se o levantamento bibliográfico, o qual “[...] é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008, p. 50). Nessa perspectiva, foram selecionados autores(as) que debatem sobre a função do currículo escolar, os objetivos do neoliberalismo e suas finalidades na educação. De igual forma, a relevância do componente curricular História na formação dos(as) estudantes da Educação Básica, como também a proposta da BNCC para o campo de conhecimento supramencionado.

Para a localização das informações, foram realizadas buscas em artigos científicos, monografias, dissertações, teses e livros disponíveis no *Google Acadêmico*, BDTD, *SciELO* e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As pesquisas concretizadas nestes repositórios virtuais, possibilitaram a elaboração de uma base de conhecimentos, que permitiram sistematizar a compreensão das políticas neoliberais, as quais permeiam a BNCC de 2017.

Desse modo, na primeira seção exclusiva ao tratamento do currículo como um instrumento político, direcionado à manutenção da estrutura da sociedade capitalista sob a perspectiva neoliberal, foram consideradas as contribuições dos(as) seguintes autores(as): Althusser (1983); Barbosa (2008); Barzotto (2017); Café (2020); Cassin (2014); Freire (2005); Gomes (2012); Leão (1999); Lima (2019); Oliveira (2018); Pires *et al.* (2024); Raposo; Almeida; Santos (2021); Sacristán (2000); Silva (2016); Zang e Klein (2013).

Na segunda seção, reservada à análise das três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017), considerou-se o aporte discursivo de Oliveira (2018); Pereira e Rodrigues (2018). Assim sendo, foram enfatizadas as diferenciações e semelhanças concernentes às propostas relacionadas ao currículo, da disciplina de História para a etapa da Educação Básica.

#### 4.3 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa concretizou-se numa escola municipal localizada na zona norte de Cajazeiras–PB, que oferta Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), no período diurno. Além dessas modalidades de ensino, também é ofertada a EJA no período noturno. Desse modo, esse estudo abarcou apenas os(as) docentes do período diurno, pois os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade regular são ofertados apenas nesse horário.

Os(as) participantes da pesquisa foram cinco docentes do período diurno, que ministram a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Como critério de seleção dos(as) participantes, é importante compreender as perspectivas dos(as) professores(as) da disciplina de História durante essa etapa da Educação Básica. Em face às diferentes idades e o perfil social dos(as) discentes matriculados(as).

Dessa forma, foram feitas entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que “[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt *et al.* 2009, p. 72). Então, esse tipo de entrevista possibilitou o aprofundamento das informações fornecidas pelos(as) entrevistados(as) acerca da proposta da BNCC de 2017 ao currículo de História.

Além das entrevistas efetuadas, também se realizaram observações das aulas de História, apenas nas turmas do 2º ano “B”, 3º ano “B” e 4º ano “B”, pois a disciplina de História não é ministrada tanto no 1º ano “B” e nem no 5º ano “B”, devido ao Programa Alfabetiza Cajazeiras (PAC) não priorizar as demais disciplinas: Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ensino Religioso. O referido Programa surgiu como uma solução para sanar as lacunas formativas angariadas e aprofundadas no período pandêmico da Covid-19 em 2020. Para atingir essa finalidade, o foco está no ensino da Língua Portuguesa e Matemática, áreas do conhecimento com maior déficit de aprendizagem. Logo, fica a critério do(a) professor(a) lecionar as demais disciplinas, considerando as necessidades mais urgentes apresentadas na sala de aula.

A respeito das observações das aulas de História do 3º ano “B”, estas ocorreram nos dias de 11 a 15 de março de 2024, referente ao período de estágio supervisionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do período 2023.2. No 2º e 4º anos realizou-se apenas um dia de observação no mês de maio de 2024, devido ao funcionamento do PAC em Cajazeiras-PB que prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares. Dessa forma, foram feitas anotações objetivando confrontar e analisar as respostas da entrevista com a prática docente no cotidiano, pois:

[...] O investigador atua meramente como espectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho dos mesmos, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados [...] (Fontelles *et al.* 2009, p. 6).

Para o emprego dos dados coletados, por meio das entrevistas, é resguardada a identificação dos(as) educadores(as). Assim, são citados pelos seguintes códigos: "professora" e "professor" distinguidos pelos nomes fictícios: Maria Antonieta, Roberto, Angelines, Florinda e Carlos.

É importante destacar que o uso de nomes fictícios, conforme Gil (2008), visa assegurar o sigilo da identidade real dos(as) participantes. Dessa forma, é considerado uma prática comum e aceitável em pesquisas qualitativas, que envolvem pessoas como fonte de informações. Geralmente, certos dados considerados fundamentais, podem pôr em risco a vida social, econômica e política dos sujeitos entrevistados.

#### 4.4 APRESENTAÇÃO DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Antes de iniciar a apresentação dos(as) professores(as) entrevistados(as), é importante esclarecer ao(à) leitor(a) que a escolha dos nomes fictícios não se vincula a nomes brasileiros. Os pseudônimos adotados remetem a nomes reais de atores e atrizes, que interpretaram o seriado Chaves, que é mexicano. O referido programa de televisão fez parte da infância da autora deste trabalho, assim como é apreciadora do seriado mencionado. Então, como forma de homenagear os que faleceram e ainda os que estão vivos, decidiu-se nomear os participantes com esses nomes.

Maria Antonieta de Las Nieves tem 43 anos, é do sexo feminino, autodenomina-se como uma pessoa parda. Ingressou no curso de Pedagogia no dia 05 de fevereiro de 2019, na Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP), localizada em Cajazeiras–PB. Logo, encontra-se no último período. Possui 3 anos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é contratada e trabalha há 3 anos na instituição desta pesquisa. Ministra aulas no 1º ano “b” do turno matutino, e não possui vínculo empregatício com outras escolas.

Roberto Gómez Bolaños tem 40 anos, é do sexo masculino, negro, é graduado em Pedagogia pela FASP, localizada em Cajazeiras–PB, no período de 05 de fevereiro de 2012 a 16 de dezembro de 2016. Atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 8 anos e 4 meses, é contratado, trabalha há 5 anos e 4 meses na escola pesquisada e leciona no 2º ano “B” do turno vespertino. Também exerce o magistério em outra instituição de ensino pública. É pós-graduando em Neuropsicopedagogia pela FASP, desde 03 de fevereiro de 2024.

Florinda Meza tem 39 anos, é do sexo feminino, parda, iniciou o curso de Pedagogia em 04 de agosto de 2003 e finalizou em 19 de junho de 2007, pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC). Além de pedagoga, também cursou Letras-Português pela UFCG, campus de Cajazeiras–PB. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas

Faculdades Integradas de Patos (FIP), em Patos–PB. Também é especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Possui 5 anos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o vínculo de trabalho ocorre mediante contrato. Leciona há 3 anos na mesma instituição e ministra aulas no 3º ano “a” e “b”, nos turnos matutino e vespertino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não trabalha em outras escolas.

Angelines Fernández tem 35 anos, é do sexo feminino, negra, é graduada em Pedagogia, pela UFCG, no campus de Cajazeiras–PB, durante o período de 2009–2015. Tem 18 anos de experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é concursada, trabalha há 8 anos no estabelecimento de ensino, o qual é *locus* dessa pesquisa. Por último, ministra aulas no 4º ano “B” do turno vespertino. Além de ser professora na escola supracitada, também possui vínculo empregatício em outras duas escolas públicas. Também é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela FASP, situada em Cajazeiras–PB.

Carlos Villagrán tem 40 anos, é do sexo masculino, pardo, é graduado em Pedagogia, pela FASP em Cajazeiras–PB, no período de 05 de fevereiro de 2012 a 16 de dezembro de 2016. Possui 7 anos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o vínculo com a escola ocorre mediante contrato. Leciona na instituição há 4 anos e 5 meses, atuando como professor do 5º ano “B” do turno vespertino, como também ministra aulas em outra escola municipal.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, explica que a ética é um fator primordial nas pesquisas científicas, porque considera a dignidade do ser humano, bem como a segurança dos(as) partícipes (Brasil, 2012). Sob esse ângulo, a pesquisa cumpriu a rigorosidade da resolução anteriormente citada, a fim de assegurar a proteção e o respeito aos(às) participantes.

O local destinado para a concretização das entrevistas foi cuidadosamente preparado, com a intenção de transmitir segurança e confiança aos(às) entrevistados(as) para exprimirem suas percepções livremente. Antes da iniciação das entrevistas, explicaram-se os objetivos da pesquisa, como também a relevância da contribuição dos(as) participantes. Logo, construiu-se um relacionamento pautado na confiança e honestidade.

A pesquisadora apresentou à diretora da escola a carta de solicitação de contribuição e a profissional autorizou a realização da pesquisa. Sendo assim, a pesquisadora esclareceu aos(às) participantes que suas falas seriam registradas, a fim de serem utilizadas como fonte de

embasamento. É fundamental salientar que a pesquisadora explanou aos (às) entrevistados(as) que esse trabalho não iria expô-los a quaisquer riscos e perigos, os quais comprometem sua carreira profissional.

#### 4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados contemplaram uma pesquisa de campo, que

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita “não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (Trujillo, 1982, p. 229 *apud* Marconi; Lakatos, 2003 p. 186).

Mediante ao exposto, a pesquisa de campo foi crucial para a obtenção dos dados, porque oportunizou a efetuação de entrevistas com os(as) professores(as). Por meio desse procedimento, foi possível conhecer as perspectivas desses(as) profissionais da educação, relacionadas à proposta da BNCC de 2017, para a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Gerhardt *et al.* (2009), a entrevista é caracterizada como:

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (Gerhardt *et al.* 2009, p. 72).

Gerhardt *et al.* (2009) esclarece que a coleta de dados é a procura por informações para a explicação dos acontecimentos, nos quais o(a) pesquisador(a) se empenha em desvendar. Dessa forma, o instrumental técnico elaborado pelo(a) pesquisador(a) para o registro e a medição dos dados, deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.

Dessa forma, utilizou-se como ferramenta de obtenção de dados a entrevista semiestruturada, porque o(a) pesquisador(a) elabora um arranjo de questionamentos acerca do tema em estudo; assim como viabiliza e estimula o(a) entrevistado(a) a discorrer de forma livre sobre os assuntos, que possam surgir como repercussões da temática principal.

Para Santos, Jesus e Battisti (2021), a entrevista semiestruturada possibilita desenvolver uma relação intersubjetiva entre entrevistador(a)-entrevistado(a). Desse modo, por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, no qual permite uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais, a respeito de situações e vivências pessoais. Dessa maneira, o(a) entrevistador(a) tem a flexibilidade no momento da entrevista e na análise posterior dos dados coletados.

A pesquisa, embasada na abordagem qualitativa, fornece respaldo para a análise das percepções dos(as) docentes do 1º ao 5º ano, referente à proposta curricular prescrita pela BNCC de 2017, para a disciplina de História. É imprescindível ressaltar que essa metodologia destaca o processo em sua completude, isto é, uma análise vasta e multifacetada da problemática investigada. Portanto, abrangem-se os múltiplos aspectos contidos.

Para a realização das entrevistas, fez-se necessário agendar a data, o local e o horário, devido à rotina turbulenta de muitas atribuições a serem cumpridas, fato este característico da profissão docente. Assim, as entrevistas foram realizadas nas residências dos(as) professores(as), sendo na ocasião gravadas e posteriormente transcritas, para que a interação entre a entrevistadora e os(as)entrevistados(as) não sofressem interferências.

No tocante à elaboração da entrevista semiestruturada, no primeiro bloco foram elaborados questionamentos fechados, que tinham como objetivo caracterizar o perfil do(a) participante. No segundo bloco, destacam-se as perguntas específicas da temática investigada. Assim, há indagações de caráter aberto, pois não restringem a resposta do(a) entrevistado(a). Desse modo, é válido destacar que o roteiro de entrevista está disponível na íntegra no apêndice do trabalho.

À medida que os(as) participantes exprimiam suas percepções em torno da BNCC de 2017, para a disciplina de História, novas perguntas foram elaboradas. A formulação de outros questionamentos, auxiliaram tanto os(as) partícipes a entenderem o que estava sendo perguntado, quanto contribuiu no aprofundamento das respostas. Portanto, “[...] essa técnica permite que o investigador se apresente ao investigado e lhe formule perguntas” (Gil, 2008, p. 109).

A análise e discussão dos dados foi concretizada por intermédio de categorias analíticas, estabelecidas segundo o aporte teórico. Desse modo, as categorias analíticas abarcam as seguintes dimensões: formativa do corpo discente e a prática docente. Assim, estão definidas: componente curricular História na visão dos(as) professores(as); a prática docente nas vozes dos(as) entrevistados(as), o campo empírico e os planos de aula; o currículo escolar no

entendimento dos(as) docentes; as três propostas da BNCC de 2015, 2016 e 2017 para a disciplina de História no entendimento dos (as) professores(as).

Tendo em consideração os caminhos metodológicos expressos, na próxima seção destacam-se a análise e discussão dos dados obtidos, por meio das entrevistas semiestruturadas, das observações realizadas e dos planos de aulas fornecidos pelos(as) docentes de cada ano que ministram aulas.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA VISÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

A História envolve conhecimentos do cotidiano, pois se encontra em todos os segmentos sociais. Nessa perspectiva, Lima (2019) afirma que as civilizações são produtoras de histórias, então a referida disciplina é basilar para a obtenção de conhecimentos e saberes históricos. Oliveira (2018) ressalta que estudar História não significa apenas conhecer o passado, ou seja, é necessário o(a) aluno(a) compreender, crítica e reflexivamente, os problemas que permeiam a estrutura social brasileira em sua totalidade. Por fim, compreendê-los como se reverberam na contemporaneidade, com o intuito de solucioná-los.

Durante a pesquisa, investigou-se qual o ponto de vista dos(as) docentes acerca da fundamentalidade da disciplina de História, bem como se é relevante de ser explorada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, no tocante à crucialidade e importância do componente curricular supracitado, obtiveram-se as seguintes afirmativas:

A disciplina de História desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para seu desenvolvimento social, cívico, a compreensão crítica e reflexiva do pessoal e social, empatia e respeito pela diversidade, e preparação para mundo. A identidade a participação cívica e democrática (Professora Maria Antonieta, 2024).

Sim, considero importante a História (Professor Roberto, 2024).

Sim, é de fundamental importância por se tratar de uma disciplina que possibilita à criança conhecer e entender suas raízes históricas. Desde a história da rua que reside até a contextualização da história do Brasil (Professora Angelines, 2024).

Sim, porque contribui para os alunos poderem pensar de forma crítica e ter suas próprias opiniões sobre os acontecimentos que os cercam. Contribui para a formação do ser no que se refere a construção da sua identidade, como também no conhecimento dos acontecimentos passados e nos acontecimentos do cotidiano, e com isso, ajudar a construir um futuro melhor para eles e para as gerações que virão (Professora Florinda, 2024).

Sim, porque a disciplina de História possibilita ao aluno conhecer o passado, entender o presente para desenvolver melhor o futuro do país. Essa disciplina proporciona o entendimento de várias ações das gerações diferentes, possibilita às crianças desenvolverem o pensamento crítico e reflexivo. Fazendo com que estas, tenham sua própria maneira de pensar e de olhar o mundo que as cerca, e dar suas opiniões a respeito dos conhecimentos (Professor Carlos, 2024).

Observa-se que os(as) docentes afirmaram que a disciplina de História é relevante, no processo de escolarização dos(as) discentes do primeiro ao quinto ano. Desse modo, estão em consonância com os apontamentos teóricos de Lima (2019) e Oliveira (2018) sobre a temática investigada.

Na fala da professora Maria Antonieta é evidenciado a abordagem patriótica no ensino de História que se liga aos interesses neoliberais, os quais anseiam a homogeneização dos sujeitos para servirem ao Estado. De igual forma, dialoga com uma concepção distante do pensamento eurocêntrico associada à segunda e à terceira versão da BNCC (2016 e 2017), que tratam pontualmente as contradições existentes na formação do povo brasileiro.

Nota-se que a compreensão dessa professora se aproxima, parcialmente, com as discussões propostas por Lima (2019) e Oliveira (2018), porque não é função da História implantar o sentimento patriota. Isto é, aspira-se à preparação dos indivíduos a atuarem conscientemente na sociedade, mediante um olhar crítico, reflexivo e problematizador.

## 5.2 A PRÁTICA DOCENTE NAS VOZES DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS), O CAMPO EMPÍRICO E OS PLANOS DE AULA

Considerou-se pertinente questionar aos(às) docentes a metodologia, a avaliação, os recursos pedagógicos e a concepção teórica que fundamenta a prática docente nas aulas de História. Foram obtidas as seguintes respostas:

Início as aulas de História explicando aos alunos sobre as atividades do livro didático, após a explicação eles vão responder. Após essa etapa, trabalho com debates onde os alunos expõem o que acharam do assunto e o que aprenderam. A avaliação é prova, trabalhos individuais e coletivos escritos à mão. Os recursos pedagógicos são: o livro didático fornecido pela escola, caderno, lápis, quadro branco e borracha. Minha prática docente é fundamentada em uma concepção construtivista e sócio-histórica. Valorizo uma abordagem crítica e reflexiva da História, que reconhece a diversidade de perspectivas e experiências humanas, e promove a consciência histórica e o pensamento crítico nos alunos (Professora Maria Antonieta, 2024).

A metodologia é definida pela explicação das atividades do livro didático que são respondidas em casa. A avaliação são as provas prontas do Programa Alfabetiza Cajazeiras. O recurso pedagógico é o livro didático, a concepção teórica é o tradicionalismo, aquela educação rígida e decorativa (Professor Roberto, 2024).

Utilizo o livro didático, a avaliação é formativa e qualitativa, os recursos são: data show, cartazes, imagens, entre outros. Ao planejar a aula, procuro sempre adequar o conteúdo do livro ao dia a dia das crianças, trazendo sempre exemplos vivenciados por elas. A cada unidade temática que o livro didático traz, costumo utilizar exemplos que se façam presentes no dia a dia da criança, sempre faço a relação da história deles com o assunto trabalhado. Sobre a concepção teórica, eu sigo a Pedagogia Tradicional, pois o EPV tem um plano

muito engessado (Professora Angelines, 2024).

A minha metodologia é explicar as atividades das apostilas do EPV e depois corrigir no quadro. A avaliação são as provas que já vêm prontas do EPV. Com relação aos recursos pedagógicos, trabalho com livros didáticos. O tempo não é suficiente para esse trabalho, devido a um programa de alfabetização existente no município, que prioriza Português e Matemática. Com isso, as aulas de História são ministradas duas aulas por semana, utilizando o livro e sempre que o conteúdo de Português traz algum tema voltado para a História, trabalho de forma interdisciplinar. A concepção teórica é a Pedagogia Tradicional, onde o professor explica os conteúdos e os alunos prestam atenção (Professora Florinda, 2024).

A metodologia utilizada por Roberto, Angelines, Florinda e Carlos exhibe as características da Pedagogia Tradicional, que tem por objetivo construir indivíduos passivos, acríticos, subalternos e alienados. Dessa maneira, os(as) docentes acreditam retirar piedosamente os(as) educandos(as) da plena ignorância, depositando conteúdos em suas mentes. Então, a relação vertical caracteriza essa abordagem do ensino, por não permitir diálogos e reflexões, porque o corpo docente é o detentor do conhecimento (Freire, 2005).

Percebeu-se que a professora Maria Antonieta se esforça em romper com o tradicionalismo, por se respaldar no construtivismo e na abordagem sócio-histórica. Acerca da concepção construtivista, Fernandes *et al.* (2018) explicam que é necessário incitar a curiosidade dos(as) educandos(as), mediante a localização das respostas, com o auxílio da bagagem de conhecimentos prévios. Desse modo, a inteligência humana é desenvolvida, por intermédio da interação do sujeito com o meio inserido. Portanto, a alegação da docente supracitada conflui com as explicações de Fernandes *et al.* (2018).

Além do construtivismo, notou-se que contém a proposta de ensino freireana mesmo que a professora Maria Antonieta não tenha expressado diretamente, ao alegar que trabalha com debates, que oportunizam os(as) estudantes opinarem sobre determinado tema. Conforme Freire (2005), a pedagogia freireana procura formular a consciência crítica do indivíduo, mediante a descoberta da realidade, embasada em discursos críticos, reflexivos e problematizadores. Nessa mesma direção, caminhou Angelines, ao afirmar que sempre estabelece conexões do livro didático, com exemplos concretos oriundos do cotidiano dos(as) alunos(as) para aprenderem significativamente.

Sobre a avaliação, os(as) docentes apresentaram respostas harmoniosas ao ressaltar que a avaliação utilizada é a que está pronta e posta pelo programa Educar pra Valer (EPV). Essa realidade se conecta à visão de Sacristán (2000), acerca do currículo prescrito que é um instrumento regulatório de cunho econômico, político e administrativo, que incide na rede de ensino. Com o propósito de regular a instrução pública, num único paradigma ideológico,

condizente aos interesses neoliberais, cuja finalidade é conservar a estrutura capitalista consolidada, mediante a padronização dos sujeitos. A seleção dos assuntos que comporá o currículo nacional não se limita apenas à dimensão intelectual, pois implica diretamente no ensino. Especialmente nos aspectos pessoais e morais, incidindo nas temáticas e nas formas pedagógicas.

Sacristán (2000) elucida que a prescrição curricular, em hipótese alguma, deve ser considerada como um manual didático que fornece planos de aula prontos e inalteráveis para o professorado. Assim, os(as) docentes podem e devem continuar elaborando seus planos de aula, desde que não desrespeitem o que está posto tanto na BNCC de 2017 quanto na LDB de 1996.

No que se diz respeito aos recursos pedagógicos empregados nas aulas de História, Maria Antonieta, Roberto e Florinda apresentaram similitudes, pois ressaltaram que manuseiam: livro didático, caderno, lápis, quadro branco e borracha, típicos de uma escola tradicional. Apenas Angelines afirmou que faz uso de data show, cartazes, imagens, entre outros.

Concernente à concepção teórica, as alegações de Roberto, Angelines e Florinda exibiram semelhanças e conhecimento sólido da Pedagogia Tradicional. Apesar do tradicionalismo predominar, Florinda procura envolver a interdisciplinaridade nas aulas de História, assim esforça-se em exercer sua autonomia. Do mesmo modo, procedeu a professora Maria Antonieta ao enfatizar que é adepta à abordagem construtivista e sócio-histórica.

No que se refere à definição da própria prática docente, utilizada nas aulas de História, os(as) professores(as) alegaram:

A minha prática docente é caracterizada por uma abordagem dinâmica, inclusiva e reflexiva, que visa promover o interesse, o engajamento e o desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos críticos, informados e responsáveis. Entendo que é satisfatória, pois os estudantes respondem às atividades, cumprem com trabalhos, são aprovados nas avaliações e participam dos debates (Professora Maria Antonieta, 2024).

Eu a considero boa, pois os alunos cumprem com as atividades e trabalhos escolares (Professor Roberto, 2024).

Acredito que é satisfatória. Eu consigo ver pela participação das crianças nas aulas, pelo cumprimento das atividades do livro didático passadas tanto na sala de aula quanto para casa. Além das tarefas do livro didático, eu vejo que o assunto chegou no entendimento das crianças, quando passo trabalhos individuais sobre determinado assunto e pelas provas (Professora Angelines, 2024).

Claro que sim, pois vejo que os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem evoluíram bastante. Tenho uma turma de 30 alunos, 6 deles não tinham muito domínio da leitura e da escrita. Com o passar das aulas, hoje

esses alunos conseguem responder às tarefas da apostila. A correção das provas bimestrais mostram que a turma está aprendendo os assuntos, geralmente conseguem tirar nota 7, 8, 8,5, então esses dados mostram que minha prática é boa (Professora Florinda, 2024).

Acredito que a minha prática docente é boa, pois cumpro o que o Alfabetiza Cajazeiras determina a nós professores (Professor Carlos, 2024).

Observa-se que os(as) docentes qualificaram sua própria prática docente como satisfatória, por atingirem os objetivos estabelecidos. Em referência às observações realizadas nas aulas de História ministradas pela professora Florinda, averiguou-se que estavam alinhadas à proposta da BNCC de 2017, pois empregou o livro didático da coleção Bem-me-quer. Portanto, respeitava a rotina determinada pelo PAC.

É imprescindível ressaltar que o plano de aula fornecido por Florinda é bastante superficial, porque há somente o conteúdo e o desenvolvimento da aula. Inexiste a unidade temática, os objetos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, e a metodologia (Plano de aula de 11 a 15 de março de 2024).

No tocante ao uso das avaliações formativa e qualitativa ressaltadas por Florinda, não são evidenciadas no referido Plano, porque as correções das atividades do livro didático foram efetuadas pela transcrição das respostas na lousa. Ou seja, não foram direcionados questionamentos e interações entre docente e discente, acerca do que estava sendo corrigido. Com relação aos recursos didáticos, citados pela docente no momento da entrevista, tais como: “data show, cartazes, imagens, entre outros” (Professora Florinda, 2024), não foram utilizados em nenhum momento da prática observada.

As aulas de História ocorreram da seguinte forma: Florinda solicitou à turma que abrisse o livro didático, encontrasse a página do exercício a ser corrigida por meio da lousa. Desse modo, uma quantidade significativa dos(as) discentes não sabiam corrigir pelo quadro, consequentemente conversavam paralelamente. Encerradas as correções das tarefas, a docente explanou acerca da próxima atividade a ser respondida em casa.

Percebe-se que nas aulas de História observadas não existiram explicações das temáticas, apenas resoluções de exercícios, logo verifica-se a ausência de contextualizações, práticas interdisciplinares, explanações orais dos assuntos, de imagens, entre outros recursos.

Em observância aos planos de aula fornecidos pelos demais docentes, notou-se que o Plano de Aula do 1º ano “B” apenas consta as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2024), consequentemente descumprindo com o modelo de sugestão disponibilizado pela SME. Do mesmo modo, ocorreu com o Plano de Aula do 5º ano

“B”, isto significa que as aulas de História nos referidos anos não existem (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2014). Para verificar este fato, a autora deste trabalho compareceu à escola um dia após o recebimento do referido plano, para questionar Maria Antonieta e Carlos, a fim de entender quais dias ocorriam as aulas de História.

Os docentes afirmaram que fica a critério de cada professor se ministra ou não as disciplinas consideradas não obrigatórias pelo PAC. Conforme os dois, a maior necessidade a ser atendida é a questão da alfabetização, a contar e a calcular. Portanto, a prática docente explicitada por Maria Antonieta e Carlos parece não ser condizente com o cotidiano escolar.

Ao analisar o Plano de Aula do 2º ano “B”, verificou-se a presença do componente curricular História na sexta-feira. O plano exhibe apenas uma habilidade a ser trabalhada pela BNCC de 2017: “(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco” (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2024, p. 2-3).

O referido Plano de Aula não contém o tema a ser abordado, o conteúdo, a unidade temática, os objetos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, e a metodologia. Além da habilidade da BNCC de 2017 exposta, há o seguinte direcionamento: “Explicar a atividade do livro das páginas 6 e 7. Agenda do dia Explicação para casa: Matemática pág. 72; História pág. 8 e 9; Geografia: 12 e 13” (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2024, p. 3).

Ao observar a aula de História ministrada por Roberto, a prática observada se distancia do que afirmou durante a entrevista. Desse modo, apenas realiza o repasse das atividades do livro didático, por meio do grupo do WhatsApp para os pais e/ou responsáveis tomarem ciência. No Plano de Aula do 4º ano “B”, presenciou-se que as aulas de História ocorrem às terças-feiras. Dessa maneira, o referido plano é bastante sintético, por está estruturado somente pelo tópico tema, uma explicação do que fazer em sala de aula, e a atividade a ser feita em casa (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2024).

Sobre o direcionamento da aula, “[...] fazer a leitura do capítulo com a turma, convidando alguns alunos para lerem por parágrafo e em seguida debater o tema, cada aluno falará sobre sua opinião em relação ao que foi discutido. Em seguida resolver as questões do livro” (Plano de aula de 20 a 24 de maio de 2024, p. 6).

Durante a observação da aula, averiguou-se que o discurso de Angelines destoa-se da prática docente observada no cotidiano escolar, porque simplesmente transcreveu para a lousa o que era para ser feito e os(as) alunos(as) fizeram a cópia para suas agendas. Conclui-se que a prática docente dos(as) professores(as) entrevistados(as) divergem dos discursos proferidos nas entrevistas.

### 5.3 O CURRÍCULO ESCOLAR NO ENTENDIMENTO DOS(AS) DOCENTES

Segundo Silva (2016), o currículo é um produto social consoante às necessidades e interesses do âmbito social. Isto envolve relações de poder, ideologias e valores sociais, logo há conexões entre o saber e o poder que regulam entre si. Desse modo, surgem as manifestações de poder, que elaboram o aspecto intelectual dos indivíduos. Nesse sentido, Silva (2004, *apud* Oliveira, 2018) complementam a discussão tecida por Silva (2016), ao destacar que o currículo é um documento de identidade e autobiografia.

É primordial os profissionais da educação conhecer o currículo, a fim de detectar os obstáculos determinados pelo capitalismo, os quais inviabilizam a modificação social. De modo a trabalhar com estratégias que superem os condicionantes sociais. Nessa ótica, o currículo não pode ser visto descontextualizadamente, muito menos como uma lista de conteúdos neutros a serem cumpridos pelo(a) professor(a) (Sacristán, 2000).

Tendo em vista que o currículo não é instrumento de organização de conteúdos desprovido de intenções políticas, conforme Bittencourt (2011, *apud* Oliveira 2018), a partir de 1980 existiram propostas curriculares para a disciplina de História, que selecionaram quais conteúdos seriam lecionados no sistema educacional brasileiro. De modo consequente, houve tanto a diminuição das temáticas quanto da carga horária, a fim de configurar a disciplina de História num campo superficial, desprovido de sentido e significado.

Em vista disso, considerou-se crucial perguntar aos(as) docentes sobre o currículo escolar. Assim, responderam: “É um documento que norteia as atividades pedagógicas durante o ano escolar” (Professor Roberto, 2024). “Currículo escolar é a base da nossa prática pedagógica, envolve os conteúdos, as atividades e os objetivos a serem desenvolvidos” (Professora Angelines, 2024). “O currículo escolar é um documento que organiza os conteúdos a serem trabalhados, atividades e os objetivos de aprendizagem” (Professora Florinda, 2024).

O currículo escolar é uma ferramenta fundamental para a organização e implementação do processo educativo, fornecendo um guia estruturado para os professores e alunos. E contribuindo para a consecução dos objetivos educacionais estabelecidos (Professora Maria Antonieta, 2024).

O currículo escolar funciona como um guia de todo processo educacional, pois ele determina o caminho que os discentes vão percorrer na escola. Nele estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas (Professor Carlos, 2024).

Percebe-se nas falas dos(as) docentes uma unanimidade, no tocante ao entendimento do currículo ser um suporte ao professorado, o qual dispõe uma lista de conteúdos organizados, para serem cumpridos em sala de aula. Dessa forma, o ponto de vista dos(as) professores(as) se

direciona-se à crítica tecida por Sacristán (2000), onde enfatiza que o currículo prescrito de modo algum deve ser considerado um tratado pedagógico ou um guia didático, o qual disponibiliza planos de aula prontos para os(as) professores(as) colocarem em prática. Então, compreende-se a ausência do pensamento crítico e reflexivo sobre o papel do currículo no âmbito escolar.

#### 5.4 AS TRÊS PROPOSTAS DA BNCC (2015, 2016, 2017) PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENTENDIMENTO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

De acordo com Silva e Fonseca (2010, *apud* Oliveira 2018), o currículo de História presente no sistema educacional brasileiro é resultado de seleções intencionais pautadas em determinada concepção teórica. Desse modo, está imbuído de tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e segregações, conforme os fins definidos. A História é uma das disciplinas que mais provoca preocupações ao neoliberalismo, devido ao caráter crítico e reflexivo que a constitui. Como resposta da sociedade neoliberal, arquitetou-se a referida disciplina em um mecanismo de conservação do *status quo* da sociedade, mediante a homogeneização dos sujeitos (Oliveira, 2018).

Nesse paradigma, Oliveira (2018) explica que a disciplina de História surgiu no século XIX, instaurada pelo IHGB. Consequentemente, difundiu o sentimento de patriotismo para firmar os ideais do Estado. Sendo assim, o passado foi tratado sob o viés da identidade nacional, a fim de consolidá-lo e promover a sua autonomia estatal, por intermédio da inclusão da história do Brasil no ângulo ocidental e cristão em busca do progresso social linear (Araújo, 2013, *apud* Oliveira, 2018).

Considerando os objetivos neoliberais para o ensino de História, segundo Oliveira (2018), a BNCC não esteve isenta dessa conjuntura. Ou seja, empresas privadas e bancos investiram financeiramente na dimensão educacional, com a intenção de qualificar profissionalmente as camadas populares para sua inserção no mercado de trabalho.

Em vista disso, considerou-se basilar investigar se os(as) professores(as) acompanharam os debates realizados, e o processo de elaboração das três versões da BNCC referentes a 2015, 2016 e 2017. Assim, declararam: “Na verdade, não” (Professora Maria Antonieta, 2024). “Não” (Professor Roberto, 2024). “Não” (Professor Carlos, 2024).

Sim, os planejamentos são baseados nesses debates, bem como utilizamos diariamente na nossa rotina semanal. Os debates foram no planejamento que temos mensalmente, realizados pela Secretaria Municipal de Educação (Professora Angelines, 2024).

Sim, participei de alguns debates para a elaboração do documento. Nos

debates explicou aos professores, sobre os assuntos para cada série. Foi muito significativa, pois eu entendi a respeito desse documento (Professora Florinda, 2024).

Presencia-se uma universalidade entre as falas de Maria Antonieta, Roberto e Carlos sobre o desconhecimento do que estava ocorrendo no Brasil no âmbito educacional. Entretanto, denota-se nas afirmativas de Angelines e Florinda uma uniformidade, porque alegaram ter acompanhado os debates e o processo de construção das três versões da BNCC. Além disso, apontaram, similarmente, que a BNCC fornece um direcionamento a ser seguido pelo professorado.

Observa-se que a SME esteve preocupada com o processo de implantação da BNCC de 2017 no contexto escolar da Educação Básica. Assim, buscou instruir o corpo docente acerca das orientações a serem cumpridas pelo documento supracitado. Dessa maneira, interrogou-se aos(as) docentes, de modo específico, acerca da proposta da terceira versão da BNCC de 2017, assim responderam:

De um modo geral, a implementação dessas diretrizes visa garantir uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos alunos, e os prepare para uma participação ativa e consciente na sociedade. A participação ativa seria o aluno está informado de todos os acontecimentos do Brasil, do mundo e de sua cidade. Estando informado, ele passe a refletir sobre o que está acontecendo, para que determinada realidade seja mudada. Ao meu entender, a proposta da BNCC para História busca promover uma educação histórica que seja relevante, contextualizada e orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, para a formação integral dos alunos. Isso inclui não apenas o domínio de conhecimentos históricos, mas também o desenvolvimento de habilidades de análise, interpretação, reflexão crítica e respeito à diversidade cultural e temporal. (Professora Maria Antonieta, 2024).

Sim, ela é muito boa, busca garantir a aprendizagem dos alunos, através de um currículo uniforme. Garante que o aluno do Nordeste estude a mesma coisa que o aluno do Sul. Eu acho muito positiva a BNCC, porque todos os alunos estudam os mesmos assuntos em qualquer lugar do Brasil, entendo que isso seja a busca por parte do governo em diminuir as desigualdades sociais. A BNCC recomenda que ao ensinar História, os professores incentivem os alunos a compreender os eventos históricos, as relações e processos de poder que ocorreram ao longo do tempo e nos espaços, e os mecanismos que mudam e mantêm as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais (Professor Roberto, 2024).

Sim, essa terceira versão trata-se das dez competências a serem atingidas no ensino de História. Em linhas gerais são: Conhecimento; Pensamento científico; crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. São fundamentais para a educação da História, importantes para o desenvolvimento das crianças, pois sem nada disso não há aprendizagem.

Compreendo como sendo de extrema importância (Professora Angelines, 2024).

Sim. Eu acho muito importante, pois como antes eu tinha explicado. A BNCC ela veio para organizar o currículo das escolas, se não tem essa organização o currículo fica à mercê da vontade do professor, ou seja, fica a critério se dar aula de determinado conteúdo ou não. A BNCC é muito importante e positiva para a educação do Brasil. A proposta é que o aluno seja mais ativo, seja capaz de compreender o passado para que possa valorizar suas raízes. E também que ele seja crítico com as questões do presente e que possam ter suas próprias opiniões (Professora Florinda, 2024).

O que apenas sei que é um documento obrigatório, que toda escola deve seguir, ele organiza os conteúdos a serem estudados em cada série. Eu vejo como a organização da lista de conteúdos a serem lecionados em cada série. Acho muito importante essa organização (Professor Carlos, 2024).

As afirmativas de Maria Antonieta e Florinda apresentam semelhanças, no tocante à ênfase sobre o desenvolvimento da visão crítica, reflexiva e o perfil ativo dos(as) estudantes. É importante observar que Florinda ressaltou a questão da valorização das raízes sociais que o(a) estudante pertence. Todos esses elementos, citados anteriormente pelas duas professoras, estão de acordo com a proposta da BNCC de 2015.

Segundo Pereira e Rodrigues (2018), os povos originários, os negros e o continente africano se tornaram o centro das discussões nas aulas de História. Tendo em vista um menor destaque da Europa e América Latina, visando esclarecer ao corpo discente, sob o viés problematizador, a origem da sociedade brasileira e os efeitos da colonização, sofridos até os dias atuais pelos descendentes de indígenas e negros.

Nessa direção, Pereira e Rodrigues (2018) sinalizam que as aulas de História devem partir das singularidades que constituem a sociedade, aspirando que os(as) discentes entendam o presente de modo que rompam com a concepção homogeneizante. Desse modo, o passado é prático quando viabiliza o encontro com outras realidades desconhecidas, buscando compreender o presente criticamente para traçar o futuro conscientemente.

Durante a entrevista, Florinda e Carlos apontaram que a BNCC é um documento que organiza e define quais conteúdos devem ser ministrados pelo professorado. Essas afirmativas se ligam à análise da segunda versão da BNCC de 2016, realizada por Pereira e Rodrigues (2018). Conforme esses autores, o referido Documento retornou a perspectiva da lista de conteúdos, fundamentada na organização da História quadripartite, isto é, a ordem histórica segue de maneira evolutiva para proporcionar coerência e sentido aos fatos. Como resultado, a História Clássica e da Europa ocuparam o centro dos assuntos, e os negros e indígenas foram invisibilizados.

Pereira e Rodrigues (2018) elucidam que essa proposta de ensino desencadeou uma História despolitizada, mediante a determinação de conteúdos considerados normativos, descontextualizados e desprovidos de problematizações. Assim, é difundida uma história moderna, única e universal embasada no eurocentrismo, o qual transmite uma falsa neutralidade entre os negros, indígenas, afrodescendentes e ameríndios. Observa-se que, na BNCC de 2016, o passado não é trabalhado como prático, porque não aborda as questões de identidade e pertencimento.

Assim, o passado histórico segue a lógica da progressão, por essa razão as diferentes posições sociais são apaziguadas e não aprofundadas. Concernente a essa discussão, a história das populações africanas, dos(as) afrodescendentes e indígenas são tratadas pelo entendimento da “[...] relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira” (Brasil, 2017, p. 401). Assim sendo, esses sujeitos são versados mediante o olhar da “[...] presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades” (Brasil, 2017, p. 401). Desse modo, a História nesses moldes curriculares não é uma disciplina construtora do sentimento de pertença e/ou de lugar da alteridade, por desconsiderar o processo histórico incutido nas identidades sociais, na maneira como a memória nacional e as lutas em torno delas são edificadas no Brasil.

Com relação à fala de Roberto, inicialmente concatena-se à prescrição curricular discorrida por Sacristán (2000), a qual busca a padronização do ensino em todo o país, controlando tudo aquilo que esteja desarmonioso com os interesses neoliberais. Em seguida, Roberto alega que a BNCC orienta que os(as) docentes devem conduzir o corpo discente nas aulas de História a atingir o entendimento acerca do poder que transpassa o meio social. Essa visão aproxima-se da proposta da BNCC de 2015 que contém um olhar mais crítico e reflexivo sobre essa discussão.

Nas palavras de Angelines, foi enfatizado que as competências foram elaboradas na BNCC de 2017 para garantir a qualidade do ensino brasileiro. Nesse sentido, Oliveira (2018) ressalta que a ANPUH não concordou com a proposta desse documento para a História, principalmente quando se trata das competências e da dimensão da temporalidade, porque as prescrições não estimulam um ensino interdisciplinar e transversal. Além disso, as lutas de classes foram extintas; como se pode verificar no trecho abaixo:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Compreender

a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica; 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações; 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica; 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2017, p. 402).

Dessa maneira, considerou-se relevante questionar aos(as) docentes se a proposta da BNCC de 2017, para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, provoca impactos na formação do corpo docente. Assim, apontaram: “Sim, porque vai ajudar os alunos a serem autônomos, eles poderão ter suas próprias opiniões sobre o que está sendo apresentado” (Professora Florinda, 2024). “Entendo que isso traz impactos positivos” (Professor Roberto, 2024).

A proposta da BNCC de 2017, para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem o potencial de causar impactos positivos na formação do corpo docente. Proporcionando uma educação histórica relevante, contextualizada e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos (Professora Maria Antonieta, 2024).

É notório que Maria Antonieta, Roberto e Florinda compreendem que a BNCC de 2017 causa impactos na formação dos(as) educandos(as), embora não detalhem. Na alegação de Maria Antonieta, nota-se que sua percepção está relacionada à organização da História quadripartite, como foi apontado por Pereira e Rodrigues (2018). A História quadripartite é aquela que está sistematizada em: Idade Antiga ( $\pm 4.000$  a.C. a 476 d.C.); Idade Média (476 a 1453); Idade Moderna (1453 a 1789); Idade Contemporânea (1789 até a atualidade), logo apresenta a História de maneira linear.

Maria Antonieta também destacou que o ensino de História desenvolve a integralidade dos(as) alunos(as), mediante contextualizações. Assim, é ressaltado que a referida disciplina escolar oportuniza conhecimentos oriundos do passado, objetivando conhecê-lo, de modo a estabelecer conexões com o presente, por intermédio da interpretação ansiando a construção do futuro. Esse discurso tanto se harmoniza com o que fora dito por Lima (2019) e Oliveira (2018),

no tocante ao ser humano ser o construtor da própria história, quanto com o que está posto pela BNCC de 2017. A respeito disso,

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2017, p. 401).

Conforme Lima (2019), a História é uma disciplina que proporciona conhecimentos sobre o tempo e as modificações sociais ocasionadas pelas ações humanas. Desse modo, o referido componente curricular colabora no entendimento das “[...] dificuldades e os problemas construídos historicamente no Brasil, que respingam até o presente na vida dos brasileiros” (Oliveira, 2018, p. 9). Também auxilia os(as) discentes a se perceberem como sujeitos imbuídos de direitos e deveres, responsáveis na elaboração da história da malha social que pertencem. A partir desse exercício, o corpo discente consegue entender crítica e reflexivamente as rupturas e os fatos históricos ocorridos no passado, para repensar o presente e intervir no futuro conscientemente (Oliveira, 2018).

Em face a esse atributo inerente à História, Leão (1999) sinaliza que o ensino tradicional distorce esse objetivo, devido ao empenho de compreender os fatos históricos desprovidos de contextualizações e problematizações. Então, é incumbência dos(as) estudantes memorizarem esses acontecimentos, com o intuito de transpô-los nos exercícios escolares, trabalhos e provas. Conseqüentemente, o componente curricular supramencionado se converte em uma área do conhecimento ausente de sentidos e significados, tanto no cotidiano quanto na sociedade. Portanto, “[...] é fundamental pensar num ensino de História que contribua com ferramentas para que os/as discentes possam compreender-se enquanto sujeitos históricos” (Oliveira, 2018, p. 9). Procedendo desse modo, o corpo discente entenderá os diversificados cenários sociais e políticos que existentes (Oliveira, 2018).

Referente a essa questão, o currículo escolar é primordial por ser um artefato social, o qual está a serviço das demandas da sociedade, expondo as relações de poder, as ideologias, os valores sociais, as distintas concepções presentes e dissipadas (Silva, 2016). Nesse viés, “O currículo é lugar, espaço, território; o currículo é relação de poder; O currículo é trajetória, viagem, percurso; O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: No currículo, se forja a nossa identidade; O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2004, *apud* Oliveira, 2018, p. 16).

Sacristán (2000) aponta que a prescrição curricular define uma cultura mínima e compulsória, para atingir a padronização cultural. Dessa maneira, o currículo prescrito é o pré-condicionamento do ensino, abarcando os conhecimentos tidos como preciosos para a sociedade, incidindo diretamente na prática docente, a fim de alcançar a homogeneização da educação. Essa seleção dos conteúdos a serem lecionados interliga-se ao conceito de invasão cultural explorado por Freire (2005), sendo a inculcação do senso de inferioridade na mentalidade dos(as) oprimidos(as) a imposição de uma cultura considerada padrão pelos paradigmas neoliberais.

À vista dessa realidade, com base em Freire (2005), entende-se ser urgente uma educação problematizadora, porque educar é conscientizar, desmascarar e criticar a subalternidade e subserviência das camadas populares; visando capacitá-las para a transformação social, pois o projeto político neoliberal aspira à conservação do *status quo* da malha social, por meio de estratégias sutis, eficazes e eficientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se originou a partir de reflexões provenientes tanto da dimensão social quanto pessoal. No aspecto social, é importante pesquisar sobre a proposta da BNCC de 2017, para o currículo de História, porque o referido componente curricular é um dos responsáveis pela constituição da perspectiva crítica, reflexiva, a identidade política e cidadã dos sujeitos. Tendo em vista que a BNCC de 2017, conforme Barzotto (2017), foi elaborada entre disputas de políticas neoliberais iniciadas na década 1990.

No campo pessoal, tanto corresponde a um objetivo profissional que fora adiado, pois a autora desta monografia pretendia inicialmente cursar História, quanto conecta-se a um processo autoavaliativo, o qual possibilitou vislumbrar sua própria trajetória estudantil na Educação Básica, a qual era pautada no viés tradicionalista do ensino. Dessa maneira, se explicitou que o corpo social embasado na concepção capitalista é desigual em todos os sentidos e aspectos. Nesse contexto, as políticas públicas privilegiam os direitos civis e políticos, em desfavor dos direitos econômicos, sociais e coletivos (PNEDH, 2004, *apud* Zang; Klein, 2013).

Discutiu-se que o currículo escolar está interligado, tanto aos interesses neoliberais quanto a diferentes conflitos sociais existentes. Em contrapartida, Lopes (2007) destacou que a sala de aula é um espaço que deve viabilizar possibilidades de entender a sociedade, de modo crítico e reflexivo. O ensino tradicional impossibilita atingir essa finalidade, pois é responsabilidade dos (as) estudantes apenas prestarem atenção para memorizar os conteúdos, para transportarem do mesmo modo em avaliações (Leão, 1999).

Discutiu-se a importância de conhecer o currículo escolar para compreender os obstáculos impostos pelo capitalismo que impedem a transformação social, logo observar o contexto que fora produzido auxilia significativamente esse processo. O currículo é um mecanismo social elaborado de modo proposital, a fim de contemplar as necessidades da sociedade, portanto a prescrição curricular nacional é interesse político padronizador da realidade material.

Nesse contexto, em 1980 surgiram propostas curriculares para a disciplina de História que selecionou os conteúdos oficiais para a educação brasileira. Esse procedimento focalizou o perfil dos(as) educandos(as) da escola pública pertence às camadas populares, visando a redução de conteúdos e carga horária. Isto significa que a legítima função social da História foi modificada, com a finalidade de torná-la em uma ferramenta homogeneizadora embasada nos anseios neoliberais.

Sobre os objetivos traçados para a História, salientou-se que a mesma envolve saberes do cotidiano, de modo a exemplificar que as pessoas são responsáveis pela construção da história. Assim sendo, o componente curricular citado é imprescindível na formação dos(as) estudantes da Educação Básica para a compreensão do tempo e suas alterações. Além disso, auxiliar os(as) estudantes a se visualizarem como seres sociais dotados de direitos e deveres, responsáveis pelo destino social, por intermédio da percepção crítica e reflexiva.

Está explícito que a definição de um currículo mínimo não é uma decisão neutra, ou seja, disseminou-se na BNCC de 2017 o discurso colonial ofuscante das histórias não europeias. Por consequência, vidas humanas, as memórias de um povo e suas culturas foram ceifadas para assegurar a homogeneização cultural. Portanto, a disciplina de História se configurou em uma ferramenta conservadora do *status quo* da sociedade neoliberal.

Dessa forma, a Lei nº. 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 alertam que o currículo, a prática docente e a profissionalização do professorado, necessitam ser revisados com urgência. Para que diferentes histórias existentes na face da Terra ganhem notoriedade no contexto escolar, aspirando a descolonização do currículo em vigor. Sob esse prisma, a proposta de uma educação decolonial problematiza e questiona os conhecimentos tidos como canônicos, objetivando a capacitação dos(as) discentes na intervenção consciente na sociedade, com fins de transformação do futuro.

Observa-se a urgência da educação problematizadora para romper com a conservação do *status quo* da malha social. Uma alternativa concreta na obtenção desse objetivo, é adoção da pedagogia freireana pelos(as) docentes da Educação Básica, aspirando o resgate da verdadeira finalidade da História na trajetória escolar. Acerca dessa abordagem do ensino, a mesma contraria os propósitos neoliberais ao evidenciar os(as) marginalizados(as) e negligenciados(as) da sociedade, mediante uma autoavaliação do contexto social que o corpo discente pertence. Intencionado a elaboração do pensamento crítico-reflexivo, para emancipar os(as) cidadãos(ãs) pelo exercício da cidadania.

A aplicação da pedagogia freireana nas aulas de História, gradativamente conduz o corpo discente ao entendimento da dilatação colonial europeia, responsável pelo genocídio e epistemicídio das populações indígenas e africanas, tanto no passado como na atualidade. Portanto, o currículo colonial e neoliberal difunde a ideia da naturalização da extinção da diversidade social.

Conforme Raposo, Almeida e Santos (2021), a proposta de uma educação pautada na decolonialidade visa problematizar e questionar os conhecimentos padronizados. Sendo assim, a história da América Latina e da África são enfatizadas, além de questionar os conhecimentos

considerados canônicos, para capacitar os(as) educandos(as) a intervirem na sociedade, com fins de transformação do futuro coletivamente (Ballestrin, 2013, *apud* Raposo; Almeida; Santos, 2021).

Tendo em vistas as considerações realizadas, essa monografia se respaldou teórica e metodologicamente em uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada em um estudo de caso. Assim, teve como objetivo geral investigar a concepção dos(as) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ministram a disciplina de História em uma escola municipal de Cajazeiras, situada no interior da Paraíba sobre o currículo prescrito pela BNCC de 2017.

Ademais, procurou-se examinar se esses(as) professores(as) entendem os impactos ocasionados por essa proposta de ensino, no processo de escolarização do corpo discente. Participaram como colaboradores desta pesquisa cinco docentes, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Por fim, analisou-se as informações obtidas mediante categorias analíticas definidas conforme o capítulo teórico.

No que concerne aos resultados alcançados pela pesquisa, tem-se que: tratando-se do ponto de vista dos(as) professores(as) sobre a fundamentalidade da disciplina de História, bem como se é relevante de ser abordada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se que os(as) entrevistados(as) reconheceram a relevância e a essencialidade da disciplina de História na formação dos(as) estudantes do primeiro ao quinto ano.

No tocante à metodologia, à avaliação, aos recursos pedagógicos e à concepção teórica utilizada nas aulas de História, apurou-se que os(as) partícipes possuem uma metodologia de ensino tradicional. Todavia, Maria Antonieta e Angelines se empenham em transgredir a Pedagogia Tradicional. Acerca da avaliação, os(as) docentes realizam atividades avaliativas em conformidade às prescrições do EPV.

Com relação aos recursos pedagógicos, notou-se que Maria Antonieta, Roberto e Florinda utilizam o livro didático, caderno, lápis, quadro branco e borracha. Somente Angelines destacou o uso de data show, cartazes, imagens, dentre outros. Reparou-se que a concepção teórica norteadora da prática docente de Roberto, Angelines, Florinda e Carlos está em harmonia com o tradicionalismo, bem como compreendem sobre essa teoria solidamente.

Apesar da Pedagogia Tradicional, Florinda afirmou que busca ministrar aulas interdisciplinares. Maria Antonieta foi a única que ressaltou ser praticante da abordagem construtivista e sócio-histórica. A respeito da própria prática docente, os(as) educadores(as) afirmaram ser satisfatória, no entanto, constatou-se que há divergência entre a prática e o discurso proferido pelos(as) professores(as).

Em relação à percepção dos(as) entrevistados(as) sobre o currículo escolar, averiguou-se que os(as) professores(as) aparentemente não aprofundam essa questão. Dessa forma, Maria Antonieta, Roberto e Carlos não acompanharam os debates e o processo de elaboração das três versões da BNCC. Entretanto, Angelines e Florinda afirmaram terem acompanhado os trâmites das três versões da BNCC, ao destacarem que o Documento supracitado fornece orientações a serem cumpridas pelo corpo docente. Logo, as duas professoras parecem compartilhar de uma concepção acrítica em torno do currículo de História.

Ao questionar especificamente sobre a BNCC de 2017, nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) ressaltou as finalidades neoliberais para o contexto escolar, demonstrando desconhecimento ou ausência de reflexão dos impactos ocasionados na escolarização do corpo docente.

Todavia, considera-se que os objetivos traçados por essa pesquisa foram atingidos, pois confirmaram a hipótese levantada na Introdução deste trabalho, que correspondia ao desconhecimento por parte dos(as) docentes acerca das intenções políticas neoliberais presentes na BNCC de 2017, para o currículo de História, como também para os impactos acarretados na formação dos(as) discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BARZOTTO, Carlos. **Constituindo um sujeito-histórico: identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017)**. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173720>. Acesso em: 03.set.2023
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa (São Paulo)**, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723>. Acesso em: 07.mar.2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sauodegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sauodegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 16 jun. 2024.
- CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104197>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- CASSIN, Marcos. **Louis Althusser: Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola**. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.
- FERNANDES, Arlete Modesto Macedo; MARINHO, Gisanne de Oliveira; BATISTA, Miriam Delmondes; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. O Construtivismo na Educação. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. V.12, N. 40. 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1049>. Acesso em: 29 abr. 2024
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3049277/mod\\_resource/content/1/DIRETRIZES%20PARA%20A%20ELABORA%20C3%87%20C3%83%20DE%20UM%20PROJ%20PESQUISA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3049277/mod_resource/content/1/DIRETRIZES%20PARA%20A%20ELABORA%20C3%87%20C3%83%20DE%20UM%20PROJ%20PESQUISA.pdf). Acesso em: 10 set. 2023
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade 4: estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65–88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 17 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 09 ago. 2024.

JUZWIAK, Victor Ridel; DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 810–829, 2022. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Um+olhar+hist%C3%B3rico+sobre+os+percursos+legais+que+antecederam+a++Base+Nacional+Comum+Curricular&btnG=&lr=lang\\_pt](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Um+olhar+hist%C3%B3rico+sobre+os+percursos+legais+que+antecederam+a++Base+Nacional+Comum+Curricular&btnG=&lr=lang_pt). Acesso em: 09 jun. 2024.

LEÃO, Denise. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n.º 107, p.187–206, julho/1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

LIMA, Jéssica Natane Pessoa de. PIBID: A Importância da aula de História, enquanto disciplina escolar. **Educação no Século XXI–Volume 25 História**, p. 31. 2019. Disponível em: [https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume25/Educacao\\_no\\_seculoXXI\\_vol25.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume25/Educacao_no_seculoXXI_vol25.pdf). Acesso em: 07 out. 2023.

LOPES, Sérgio. Por uma prática docente crítica-construtiva. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 142–156, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4426>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em: 14 jun. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC: da política pública curricular ao ensino de História**. 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG\\_91e038fc637ef4029b2f77de978db36d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_91e038fc637ef4029b2f77de978db36d). Acesso em: 12 jun. 2024.

PLANO DE AULA da Professora Maria Antonieta de Las Nieves. Secretaria Municipal de Educação. Cajazeiras (Paraíba), 2024.

PLANO DE AULA do Professor Roberto Gómez Bolaños. Secretaria Municipal de Educação. Cajazeiras (Paraíba), 2024.

PLANO DE AULA da Professora Florinda Meza. Secretaria Municipal de Educação. Cajazeiras (Paraíba), 2024.

PLANO DE AULA da Professora Angelines Fernández. Secretaria Municipal de Educação. Cajazeiras (Paraíba), 2024.

PLANO DE AULA do Professor Carlos Villagrán. Secretaria Municipal de Educação. Cajazeiras (Paraíba), 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet. RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 26. N.º 107. 3 de setembro de 2018 ISSN 1068-2341. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187986/001082803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out. 2023.

PIRES, Aparecida Carneiro; SANTOS, Leila Diniz; DE SOUSA, Mateus Lucas; DOS SANTOS, Talita Pereira. **As reverberações do eurocentrismo no currículo de história da educação básica: as produções filmicas como recurso pedagógico de desconstrução da perspectiva eurocêntrica**, 2024.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis educativa**, v. 16, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. A política curricular e o currículo prescrito. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 107–146.

SANTOS, Alexa. JESUS, Gabrieli. BATTISTI, Isabel. **Entrevista semi-estruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa**. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20805>. Acesso em: 03 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.145–150. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/documentos-de-identidade-tomaz-tadeu-da-silvapdf-pdf-free.html>. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2: a pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31–42. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 17 set. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O que é pesquisa? In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 7-13. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=TOZONI-REIS%2C+Mar%2C%ADlia+Freitas+de+Campos.+O+que+%C3%A9+pesquisa%3F+In%3A+TOZONI-](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=TOZONI-REIS%2C+Mar%2C%ADlia+Freitas+de+Campos.+O+que+%C3%A9+pesquisa%3F+In%3A+TOZONI-)

REIS%2C+Mar%C3%ADlia+Freitas+de+Campos.+Metodologia+da+Pesquisa.+2.+ed.+Curitiba%3A+IESDE+Brasil+S.A.+%2C+2009.+p.+7-13+&btnG=&lr=lang\_pt. Acesso em: 14.jun.2024.

ZANG, Mayara Santos; KLEIN, Marcos Rovian. A disciplina de História e sua contribuição para a construção da cidadania. In: **XI Seminário de estudos históricos: a democracia ainda é a questão: reflexões sobre a ditadura civil militar e a comissão nacional da verdade**. 2013. Disponível em: [https://www.feevale.br/Comum/midias/73da05ed-a224-4448-a210-b9eb42d022be/A%20DISCIPLINA%20DE%20HIST%C3%93RIA%20E%20SUA%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20PARA%20A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DA%20CIDADANIA%20\(1\).pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/73da05ed-a224-4448-a210-b9eb42d022be/A%20DISCIPLINA%20DE%20HIST%C3%93RIA%20E%20SUA%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20PARA%20A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DA%20CIDADANIA%20(1).pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

## APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### **BLOCO I: INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS(AS) DOCENTES ENTREVISTADOS(AS)**

Dados do(a) entrevistado(a)

Nome completo:

Idade:

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Identificação étnico-racial:

Graduação:

Nome da Instituição de Educação Superior que concluiu a graduação:

Localização do campus de formação:

Tempo de formação:

Início: / / Fim: / /

Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Vínculo com a escola onde trabalha: ( ) contrato ( ) concurso público

Tempo de serviço na escola onde trabalha:

Série, turma e turno que ministra aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Em quantas instituições escolares o (a) senhor (a) possui vínculo empregatício? E qual função é desempenhada? É pública ou particular?

Pós-graduação: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado pós-doutorado  
( ) ( ) nenhuma das alternativas

Especificação da pós-graduação:

Nome da Instituição de Educação Superior que concluiu a pós-graduação:

Localização do campus de formação:

Tempo de formação:

Início: / / Fim: / /

**BLOCO II: PERGUNTAS ESPECÍFICAS DA PESQUISA**

1º) Em seu ponto de vista, a disciplina de História é fundamental na formação dos(as) estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta.

2º) Qual a sua percepção acerca das contribuições da disciplina de História na formação do corpo discente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta.

3º) Descreva os seguintes pontos que compõem sua prática docente para a realização das aulas de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- a) Metodologia:
- b) Avaliação:
- c) Recursos pedagógicos:
- d) Concepção teórica que norteia a sua prática docente:

4º) Defina a sua própria prática docente utilizada nas aulas de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5º) O que o(a) senhora(a) entende por currículo escolar?

6º) O(a) senhor(a) acompanhou os debates realizados e o processo de elaboração das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente a 2015, 2016 e 2017? Justifique a sua resposta.

7º) O(a) senhor(a) conhece a proposta da terceira versão da BNCC de 2017, que está em vigor para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

8º) Como o(a) senhor(a) compreende a proposta da BNCC de 2017 para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

9º) Em sua opinião, a proposta da BNCC de 2017 para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental causa impactos na formação do corpo discente? Justifique a sua resposta.

10º) Na sua percepção, qual o papel da disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE B — ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA NAS AULAS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



- 1º) Observar a metodologia, a avaliação, os recursos pedagógicos, as características da concepção teórica que fundamenta a prática docente nas aulas de História.
- 2º) Observar as estratégias planejadas pelo(a) professor(a) para realizar as aulas de História;
- 3º) Observar a relação do(a) professor(a) com a turma;
- 4º) Identificar as dificuldades enfrentadas pelo(a) professor(a) na realização das aulas;
- 5º) Identificar as dificuldades vivenciadas pelos(as) alunos(as) no momento da aula;
- 6º) Observar se as aulas estão conforme a proposta da BNCC de 2017, a partir do plano de aula fornecido pelo (a) docente.

**ANEXOS**

**ROTINA SEMANAL – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Professora:** [REDACTED]

**Turma: 1º ANO-B Período: 20/05 A 24/05/24**

<b>20/05/2024 SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>21/05/2024 TERÇA-FEIRA</b>	<b>22/05/2024 QUARTA -FEIRA</b>	<b>23/05/2024 QUINTA-FEIRA</b>	<b>24/05/2024 SEXTA-FEIRA</b>
Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.
<b>LÍNGUA PORTUGUESA Atividade 14</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA Atividade 15</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA Atividade</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA Atividade 16</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA Atividade 17</b>

<p><b>HABILIDADES</b>  <b>(EF01LP19)</b> Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.  <b>(EF12LP07)</b> Identificar e reproduzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, alterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e a melodia das músicas e seus efeitos de sentindo.  <b>(EF12LP04)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendário, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização a sua finalidade.  <b>(EF01LP10)</b> Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p>	<p><b>HABILIDADES</b>  <b>(EF12LP04)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendário, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização a sua finalidade.  <b>EF01LP10)</b> Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.  <b>(EF01LP13)</b> Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.  <b>(EF01LP02)</b> Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras, grafemas que representem fonemas. <b>(EF01LP26)</b> Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p>	<p><b>HABILIDADES:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>FORMAÇÃO</b></p>	<p><b>HABILIDADES:</b>  <b>(EF01LP16)</b> Ler e compreender, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização a sua finalidade  <b>EF01LP10)</b> Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.  <b>(EF01LP09)</b> Comparar palavras, identificando semelhança e diferença entre sons de sílabas iniciais.</p>	<p><b>HABILIDADES</b>  <b>(EF01LP26)</b> Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.  <b>(EF01LP10)</b> Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.  <b>(EF01LP06)</b> Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p>
--	---	---	---	---

<p><b>(EF01LP09)</b> Comparar palavras, identificando semelhança e diferença entre sons de sílabas iniciais.</p> <p><b>(EF01LP02)</b> Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.</p>				
<p><b>LEITURA DE LEITE</b></p> <p><b>Livro cantinho da leitura, escolher junto com os alunos.</b></p>	<p><b>LEITURA DE LEITE</b></p> <p><b>Livro cantinho da leitura, escolher junto com os alunos.</b></p>	<p><b>LEITURA DE LEITE</b></p> <p><b>Livro cantinho da leitura, escolher junto com os alunos.</b></p>	<p><b>LEITURA DE LEITE</b></p> <p><b>Livro cantinho da leitura, escolher junto com os alunos.</b></p>	<p><b>LEITURA DE LEITE</b></p> <p><b>Livro cantinho da leitura, escolher junto com os alunos.</b></p>
<p><b>CORREÇÃO DO PARA CASA (VEREDAS)</b></p>	<p><b>CORREÇÃO DO PARA CASA (VEREDAS)</b></p>	<p><b>CORREÇÃO DO PARA CASA (VEREDAS)</b></p>	<p><b>CORREÇÃO DO PARA CASA (VEREDAS)</b></p>	<p><b>CORREÇÃO DO PARA CASA (VEREDAS)</b></p>
<p><b>TEXTO:14 Trava-Língua.</b></p> <p><b>PREDIÇÃO:</b>        Texto: 14 (Trava-língua). Pág;51.        O texto de hoje é desafiador. Exige rapidez e cuidado, pois a qualquer momento a língua pode travar. Que texto será este?</p>	<p><b>TEXTO:15 Convite de aniversário.</b> Pág;54</p> <p><b>PREDIÇÃO:</b>        Texto: 15 Convite de aniversário. Pág;54        Converse com o grupo: O texto de hoje chama uma pessoa para uma festa de aniversário.</p>		<p><b>TEXTO:16- O que é, o que é?</b>        (Adivinha) Pág;59</p> <p><b>PREDIÇÃO:</b>        Texto: 16. Hoje vamos ler um texto que é desafiador e termina com um ponto de interrogação. Como se chama esse gênero??</p>	<p><b>TEXTO:17- A boneca de Fábria (Narrativa)</b>        Pág.: 62</p> <p><b>PREDIÇÃO:</b>        Texto:17. Pág.: 43        A personagem principal do texto de hoje é uma menina que ganhou uma boneca.        Pág.: 62</p>

<p><b>LER É LEGAL:</b> <b>Texto:</b> 14 (Trava-Língua) pág;51</p> <p>Faça uma leitura modelo do texto, combinando antes que o grupo acompanhe a leitura com atenção.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> <b>Texto:</b> 15. Pág;54</p> <p>Ler o texto, que deverá estar ampliado e afixado na sala, ressaltando a forma correta de leitura desse tipo de texto.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b></p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> <b>Texto:</b> 16(Adivinha) pág;59</p> <p>Faça a leitura modelo do texto. Mantenha a atenção na pronuncia das palavras e na entonação exigida pelo texto, pois você é referência de leitor.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> <b>Texto:</b> 17 Pág.: 62</p> <p>Faça a leitura modelo do texto. Não se esqueça de combinar com grupo que eles precisam acompanhar a sua leitura. Pág.: 62</p>
<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:14 pág;52</b></p> <p><b>Questionamentos</b> sobre o texto: título, gênero etc.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:15 pág.:55</b></p> <p><b>Questionamentos</b> sobre o texto: título, gênero etc.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b></p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:16 pág.: 59</b></p> <p><b>Questionamentos</b> sobre o texto: título, gênero etc.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO: 17 pág.: 63</b></p> <p><b>Questionamentos</b> sobre o texto: título, gênero etc.</p>
<p><b>EXPRESSOM:</b> Convide as crianças a soletrarem as palavras que você escrever no quadro. Solicite que elas ditem o alfabeto para você escrever no quadro e vá questionando quem vem antes e depois. Pág.; 52.</p> <p><b>AB CONHECER:</b> Escreva no quadro o nome MARIANA E MARIA Pág.53.</p>	<p><b>EXPRESSOM:</b> Motive as crianças a lerem as palavras COMEMORAR, ESPECIAL, FESTA, RUA e ALEGRIA.</p> <p><b>AB CONHECER:</b> Apresente o alfabeto e leia com a turma. Aproveite para estimular a participação das crianças, principalmente as que ainda não reconhecem as letras.</p>	<p><b>EXPRESSOM:</b></p> <p><b>AB CONHECER.</b></p>	<p><b>EXPRESSOM:</b> Combine com as crianças que você fará um ditado de palavras e elas deverão bater palmas e escrever no caderno apenas quando aparecerem palavras que remem com: Navio, nuvem, namorada, menina, banana.</p> <p><b>AB CONHECER:</b> Apresentem o alfabeto e estimule as crianças a pintarem nele as letras L, V, F e M.</p>	<p><b>EXPRESSOM:</b> Circule no alfabeto as letras F e L e as letras que vem antes e depois dela.</p> <p><b>AB CONHECER:</b> Escreva no quadro a palavra PANO e desafie o grupo a ler rapidamente e indicar as letras que formam. Pág.: 63</p>
<p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER:</b></p>	<p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER:</b> Convide-as a fazerem um ditado no caderno.</p>	<p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER.</b></p>	<p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER:</b></p>	<p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER:</b> Desafie as crianças a escreverem as palavras que</p>

Leia com as crianças, algumas palavras das questões do bloco. Pág;53.	<b>VAIVÉM DAS PALAVRAS:</b> Faça um ditado com letras móveis das palavras da questão do bloco.		Em seguida, desenvolvam a questão do bloco PARA GOSTAR DE ESCREVER.	você pedir. Estimulem a pensarem sobre a escrita. Pág.: 64
	<b>CADA TEXTO DO SEU JEITO.</b> Converse sobre o texto. <b>PARA GOSTAR DE LER: Um amor de confusão. pág. 56/57.</b>	<b>PARA GOSTAR DE LER: TEXTO:</b>	<b>PARA GOSTAR DE LER: TEXTO:</b> <b>Botão</b> <b>Pág:60/61.</b>	
<b>MATEMÁTICA ATIVIDADE: 07</b> <b>Página: 09</b>	<b>MATEMÁTICA ATIVIDADE 08</b> <b>Página: 09</b>	<b>MATEMÁTICA ATIVIDADE: 08</b> <b>Página:10</b>	<b>MATEMÁTICA ATIVIDADE: 09</b> <b>Páginas: 11</b>	<b>MATEMÁTICA ATIVIDADE: 09</b> <b>Páginas: 12</b>
<b>HABILIDADES (EF01MA04)</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais de sala de aula, entre outros.	<b>HABILIDADES (EF01MA04)</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais de sala de aula, entre outros.	<b>HABILIDADES (EF01MA04)</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais de sala de aula, entre outros.	<b>HABILIDADES (EF01MA04)</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais de sala de aula, entre outros.	<b>HABILIDADES (EF01MA04)</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar os resultados por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais de sala de aula, entre outros.
Apresentação de uma situação-problema. <b>Vivência com o material concreto.</b>  <b>Atividade do Aluno:</b> Exercício de aplicabilidade. P; 13	Apresentação de uma situação-problema. <b>Vivência com o material concreto.</b>  <b>Atividade do Aluno:</b> Exercício de aplicabilidade. P; 13	Apresentação de uma situação-problema. <b>Vivência com o material concreto.</b>  <b>Atividade do Aluno:</b> Exercício de aplicabilidade do conteúdo.	Apresentação de uma situação-problema. <b>Vivência com o material concreto.</b>  <b>Atividade do Aluno:</b> Exercício de aplicabilidade do conteúdo.	Apresentação de uma situação-problema. <b>Vivência com o material concreto.</b>  <b>Atividade do Aluno:</b> Exercício de aplicabilidade do conteúdo. Pág.: 12
<b>LEITURA COMPARTILHADA VEREDAS</b>				

<b>FICHA DE LEITURA, LETRA M.</b>	<b>FICHA DE LEITURA LETRA F.</b>		<b>FICHA DE LEITURA LETRA L.</b>	<b>FICHA DE LEITURA LETRA V.</b>
<b>EXPLICAÇÃO DO PARA CASA</b>	<b>EXPLICAÇÃO DO PARA CASA</b>	<b>EXPLICAÇÃO DO PARA CASA</b>	<b>EXPLICAÇÃO DO PARA CASA</b>	<b>EXPLICAÇÃO DO PARA CASA</b>
Português Veredas Páginas:71/72 Nome completo e leitura da ficha de leitura.	Português Veredas Páginas: 73/74 Nome completo e leitura da ficha de leitura.	Português Veredas Página:	Português Veredas Página: 75/76. Nome completo e leitura da ficha de leitura.	Português Veredas Página: 77/78 Nome completo e leitura da ficha de leitura.

ROTINA SEMANAL – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

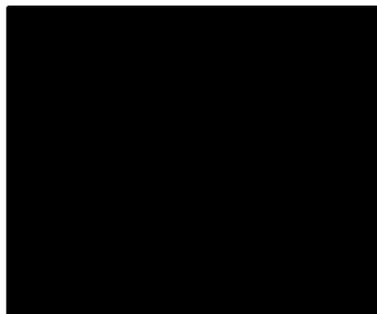
Professor: [REDACTED]

Turma: 2º ANO-B Período: 20/05 A 24/05/24

Segunda-Feira 20/05/24	Terça-Feira 21/05/24	Quarta-feira 22/05/24	Quinta-feira 23/05/24	Sexta-feira 24/05/24
Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.
<p><b>Habilidades/objetivos</b></p> <p>(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p>	<p><b>Habilidades/objetivos</b></p> <p>(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p>	<p><b>Habilidades/objetivos</b></p> <p>(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p>	<p><b>Habilidades/objetivos</b></p> <p>(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p>	<p><b>Habilidades/objetivos</b></p> <p>(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.</p>

Português	Português	Português	Português	Português
<p><b>TEXTO 23: A FADA MADRINHA</b></p> <p><b>Predicação:</b> Faça a leitura do texto em seguida converse com os alunos sobre o gênero textual trabalhado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 80</li> <li>✓ <b>AB conhecer:</b> página 81</li> <li>✓ <b>Vaivém das palavras:</b> página 82</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 83</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b> <b>HABILIDADES</b> (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p>Responder a atividade das páginas 34 e 35.</p>	<p><b>TEXTO 24: A BARATA MENTIROSA</b></p> <p><b>Predicação:</b> Leia o texto junto com a turma, pergunte o que mais chamou atenção do grupo, destacar a grafia das palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 84</li> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 85</li> <li>✓ <b>AB conhecer:</b> página 86</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 87</li> <li>✓ <b>Para gostar de escrever</b></li> <li>✓ <b>Para gostar de ler:</b> página 89</li> <li>✓ <b>Conversando sobre o texto:</b> página 90</li> <li>✓ <b>Arte que veio da história:</b> página 91</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Educação Física:</b> <b>HABILIDADES</b> (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional,</p>	<p><b>TEXTO 25: O gato e o cachorro</b></p> <p><b>Predicação:</b> Fazer a leitura do texto, depois os alunos leem coletivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 100</li> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 101</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 102</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 102</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 103.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b> <b>HABILIDADES</b> (EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades). Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p>	<p><b>TEXTO 26: Sopa de letrinhas</b></p> <p><b>Predicação:</b> Faça a leitura do texto, em seguida ler junto com a turma.</p> <p><b>Ler é legal:</b> página 104</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 105</li> <li>✓ <b>AB conhecer:</b> página 106</li> <li>✓ <b>Para gostar de escrever:</b> página 107</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito</b></li> <li>✓ <b>Para gostar de escrever:</b> página 107</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Arte:</b></p> <p>Explicar as atividades do livro das páginas 10 e 11.</p> <p style="text-align: center;"><b>Ensino Religioso:</b></p> <p>Tema: Paz (livro de A à Z). Debater o tema com a turma.</p> <p style="text-align: center;"><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Português: pág. 60 e 61.</p>	<p><b>TEXTO 27: a lagarta e a borboleta</b></p> <p>Faça a leitura modelo do texto; em seguida desafie os alunos a ler com você.</p> <p><b>Ler é legal:</b> página 108</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 109</li> <li>✓ <b>AB conhecer:</b> página 109</li> <li>✓ <b>Para gostar de escrever:</b> página 110</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito</b></li> <li>✓ <b>Para gostar de escrever:</b> página 111</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b> <b>ATIVIDADE 14</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema.</p> <p><b>Vivência com material concreto.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>História:</b> <b>HABILIDADES</b> (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as</p>

<p><b>Geografia:</b> Explicar a atividade de casa do livro didático das páginas 10 a 15.</p> <p><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Responder a atividade do livro de Ciências página 18 e 19 Matemática pág. 68 e 69.</p>	<p>reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. Metodologia: Levar os alunos a quadra de esportes.</p> <p><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Responder a atividade do livro de Matemática pág. 70 e 71.</p>	<p>Responder a atividade das páginas 36 e 37.</p> <p><b>Ciências:</b></p> <p><b>Explicar os exercícios do livro das páginas: 20 e 21.</b></p> <p><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Português: Leitura das páginas 52 e 53 e responder a página 54. Ciências: pág. 22 e 23.</p>		<p>pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. Explicar a atividade do livro das páginas 6 e 7.</p> <p><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Matemática: pág. 72. História: pág. 8 e 9. Geografia: 12 e 13.</p>
---	---	---	--	---



**ESTADO DA PARAÍBA**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS**



**Rua Raimundo Leite Rolim, S/N- Bairro Casas Populares -Cajazeiras – PB.**

**Professora:** 

**ROTINA SEMANAL – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Turma:** 3º A, B, C **Turno:** Manhã e Tarde **Período:** 11 a 15 de março.

Segunda-Feira 11/03/24	Terça-Feira 12/03/24	Quarta-feira 13/03/24	Quinta-feira 14/03/24	Sexta-feira 15/03/24
Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.	Acolhida, Folha de autógrafos, oração, correção de atividade.
<b>Habilidades/objetivos</b>  (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de	<b>Habilidades/objetivos</b>  (EF02LP07) Escrever palavras, frases e textos curtos nas formas impressa e cursiva.  (EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de	<b>Habilidades/objetivos</b>  (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.  (EF02MA18) Indicar a	<b>Habilidades/objetivos</b>  (EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.  (EF03MA01) Ler, escrever e comparar números	<b>Habilidades/objetivos</b>  (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando ritmos, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes, refrões e seus

conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.	duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.	naturais até ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.	sentidos. <b>(EF003MA01)</b> Ler, escrever e comparar números naturais de até ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e linguagem materna.
<b>Português</b> <b>TEXTO 10: ANÚNCIO</b>  <b>Predicação:</b> Antes de realizar a leitura dar algumas dicas como: Desenvolver a leitura com a turma.  ✓ <b>Ler é legal:</b> página 32. ✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 32 e 33. ✓ <b>AB Conhecer:</b> página 33. ✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 34. ✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 34.  <b>Matemática:</b> <b>Sistema de numeração</b>	<b>Português</b> <b>TEXTO 11: O LOBO E O BURRO</b>  <b>Predição:</b> Iniciar falando que vamos ver um texto que tem título, personagem e uma moral, um ensinamento.  ✓ <b>Ler é legal:</b> página 36. ✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 36. ✓ <b>AB Conhecer:</b> página 37. ✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 37. <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 37.	<b>Português</b> <b>TEXTO 12: ESSA NÃO, JACARÉ</b>  <b>Predicação:</b> O texto de hoje é escrito em versos e estrofes e serve para divertir e causar emoção. ✓ <b>Ler é legal:</b> página 38 e 39. ✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 39. ✓ <b>AB Conhecer:</b> página 39. ✓ <b>Para gostar de escrever</b> página 40. ✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 40.  <b>Matemática:</b>	<b>Português</b> <b>TEXTO 13: AGENDA</b>  <b>Predicação:</b> Comentar que o texto do dia tem como finalidade desenvolver todas as atividades a tempo.  ✓ <b>Ler é legal:</b> página 43. ✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 43. ✓ <b>AB Conhecer:</b> página 43. ✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 43. ✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 44.  <b>Arte:</b> Dia da Escola.  <b>Desenvolvimento:</b>	<b>Português</b> <b>TEXTO 14: A SEREIA</b>  <b>Predição:</b> Apresentar o texto no quadro; elencar as partes do texto: data, dia da semana etc.: <ul style="list-style-type: none"><li>• Como será o nome desse texto?</li><li>• Sobre o que deve falar o texto com título desse?</li></ul> Em seguida convite o grupo ao ouvir a leitura do texto para ver se acertaram.  ✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 44 ✓ <b>AB Conhecer:</b> página 44. <b>Cada texto do seu jeito:</b>

<p><b>decimal</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Organizar a sala em dupla, providenciar fichas com os 10 algarismos de 0 a 9, entregar as dez fichas para cada dupla e orientar os alunos para que escutem com muita atenção os comandos dados para formar os números pedidos. Explorar a leitura do número exposto pelos alunos, a escrita por extenso, a quantidade de ordens que o número possui, a quantidade de unidades, dezenas e centenas.</p> <p><b>Geografia:</b></p> <p><b>Bairros e bairros – Os bairros do bairro</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Explicação do conteúdo e exposição de imagens.</p> <p><b>Agenda do dia</b> <b>Explicação Para Casa</b> Português: pág. 20 e 21.</p>	<p><b>Educação Física:</b> Alongamento e ginástica.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Realizar com os alunos exercício de respiração, em seguida alongar os músculos para iniciar a ginástica em sala de aula.</p>	<p><b>Medida de tempo</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Apresentação de uma situação problema – iniciar com o questionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem aqui é bom de formar números?</li> </ul> <p>Vivência com material concreto – entregue 10 fichas para cada dupla, registre no quadro cada número formado.</p> <p><b>Ciências:</b></p> <p><b>Conhecendo os animais – Descrevendo e comparando animais</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Realizar uma roda de conversa analisando as imagens presentes no livro didático.</p>	<p>Atividade lúdica sobre a escola.</p> <p><b>Ensino Religioso:</b> Solidariedade em sala de aula.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Roda de conversa.</p>	<p>página 46. <b>Para gostar de escrever:</b> pagina 46.</p> <p><b>Matemática:</b></p> <p><b>Medida de tempo</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Proponha aos alunos que descubram por meio de pesquisas, trocando ideias com os colegas algumas questões sobre medida de tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantas horas tem um dia?</li> <li>• quantos minutos tem uma hora?</li> <li>• quantos segundos tem um minuto?</li> <li>• quantos minutos tem um dia?</li> </ul> <p>Peça alguns alunos que demonstre aos colegas as estratégias utilizadas para descobrir as questões</p> <p><b>História:</b></p> <p><b>Os bairros – Diferentes espaços do bairro.</b></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Realizar uma roda de</p>
--	---	--	---	--

Geografia: pág. 12 e 13.

**Agenda do dia**  
**Explicação Para Casa**  
Matemática pág. 54 e 55.

**Agenda do dia**  
**Explicação Para Casa**  
Português pág. 23 e 24.  
Ciências página 15 questão 2 e página 16 questão 3.

**Agenda do dia**  
**Explicação Para Casa**  
Português pág. 25 (Copiar o texto e responder as alternativas A e B) e responder a página 26.

conversa analisando as imagens presente no livro didático

**Agenda do dia**  
**Explicação Para Casa**  
Matemática pág. 56 e 57.  
História pág. 13 questões 2, 3, 4.

ROTINA SEMANAL – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Professora: [REDACTED]

Turma: 4º ANO-B Período: 20/05 A 24/05/24

SEGUNDA-FEIRA DIA 20-05-2024. (A.T.13. pág. 41). Caderno 02	TERÇA DIA 21-05-2024 (A.T.14. pág.45). Caderno 02	QUARTA DIA 22-05-2024 (A.T.15. PAG.47). Caderno 02	QUINTA DIA 23-05-2024 (REVISÃO). Caderno 02.	SEXTA-FEIRA DIA 24-05-2023 (A.T. 16 pag.56). Caderno 02.
ACOLHIDA: Oração (pai nosso) conversa dirigida referente ao final de semana e o feriado. chamada da turma.	ACOLHIDA: Oração (pai nosso) chamada da turma. Calendário.	ACOLHIDA: Oração (pai nosso). Calendário. Conversa dirigida referente a aula anterior. Chamada da turma.	ACOLHIDA: Oração (pai nosso). Conversa dirigida referente a aula anterior. chamada da turma.	ACOLHIDA: Oração (pai nosso). Conversa dirigida referente a aula anterior. chamada da turma. Calendário. Música: Correção da tarefa de casa.
<b>PREDIÇÃO:</b> Gênero textual: POEMA DE CORDEL). Preserve o meio ambiente e salve o nosso planeta. Conversa dirigida sobre o gênero. Falar que esse tipo de texto é muito comum na região nordeste e que eles seções vendidos em feiras e expostos em cordas.	<b>PREDIÇÃO:</b> Gênero textual: (INFORMATIVO) Folclore brasileiro. Apresentar uma lista de palavras com a letra F, incluindo a palavra folclore.	<b>PREDIÇÃO:</b> Gênero textual: (CONTO DE TERROR) Encurtando o caminho. Questionar a turma para que digam sobre o que o texto de hoje vai falar.	<b>PREDIÇÃO:</b> Gêneros textuais Conto, canção, bilhete, poema, cartaz, instrucional, tirinha, anuncio e receita.	<b>PREDIÇÃO:</b> Gênero textual: (resenha de livro) O lápis cor da pele do menino marrom. Conversa dirigida sobre qual é a função da resenha.

<p><b>LER É LEGAL:</b> fazer a leitura com ritmo e entonação. Fazer a leitura por grupos.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> fazer uma leitura do modelo do texto mantendo a atenção na entonação.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> Fazer a leitura do modelo do texto.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> fazer as leituras dos gêneros.</p>	<p><b>LER É LEGAL:</b> fazer uma leitura do modelo do texto mantendo a atenção na entonação.</p>
<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b> Conversa dirigida, dizer que o poema pode nos causar emoções variadas e perguntar que emoção o texto despertou neles.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b> Explorar o texto através de questionamentos.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b> Explorar o texto através de questionamentos.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b> exploração dos gêneros através de questionamentos.</p>	<p><b>CONVERSANDO COM O TEXTO:</b> Explorar o texto através de questionamentos.</p>
<p><b>AB CONHECER:</b> Ditar algumas palavras e orientar para que a turma descubra se são: Oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Apresentar a palavra AMBIENTE e perguntar como ela é formada(vogal-consoante) etc.</p>	<p><b>AB CONHECER:</b> Conversar sobre qual palavra do bloco começa com QU, que palavra tem 5 sílabas, que palavras tem 3 sílabas e a sílaba medial QUI.  <b>TEXTO 02:</b> <b>(INFORMATIVO)</b></p>	<p><b>AB CONHECER:</b> Conversa dirigida, questionar a turma sobre quantas vezes a palavra MARIA, aparece no texto e questionar qual o tipo de letra escreve essa palavra começa.  <b>VAIVEM DAS PALAVRAS:</b></p>	<p><b>AB CONHECER:</b> Desenvolver as questões do bloco em dupla, solicitar que os alunos leiam os enunciados das questões.  <b>FLUÊNCIA DE LEITURA:</b></p>	<p><b>AB CONHECER:</b> Fazer um ditado com as palavras da questão 12 do bloco. Em seguida solicitar que os alunos separem as sílabas das palavras e destaquem a sílaba tônica e classifiquem de acordo com a sílaba tônica (oxítona, paroxítona e proparoxítona)</p>

<p><b>VAIVÉM DAS PALAVRAS:</b></p> <p>Escrever as frases do bloco sem as pontuações e solicitar que a turma leia e perceba que falta a pontuação. (exclamação, interrogação e ponto final)</p> <p><b>TEXTO 2: CAMPANHA</b> Fazer a leitura e questionar, qual o objetivo do texto etc.</p> <p><b>CADA TEXTO DO SEU JEITO:</b> Conversa sobre os dois textos poema de cordel e campanha. Fazer questionamentos como: Qual dos textos serve para emocionar e qual dos textos nos convence a cuidar das árvores.</p> <p><b>FLUÊNCIA DE LEITURA:</b> <b>MATEMÁTICA: (A.T.02 pag. 07). Caderno 02</b></p>	<p><b>programação para animais.</b></p> <p>Fazer a leitura e destacar as informações contidas no texto.</p> <p><b>CADA TEXTO DO SEU JEITO:</b> Conversa dirigida sobre os textos, qual deles é escrito em parágrafos etc.</p> <p><b>PARA GOSTAR DE ESCREVER:</b> PARA GOSTAR DE ESCREVER:</p> <p>Escolher entre as lendas: SACI E MULA-SEM-CABEÇA e em seguida solicitar que escreva sobre a lenda escolhida.</p>	<p>Circular no texto os pronomes pessoais que aparecem, em seguida, listar outros pronomes pessoais que existem.</p> <p><b>TEXTO 2: MAPA (INFORMATIVO)</b></p> <p>Fazer a leitura do texto e questionamentos.</p> <p><b>CADA TEXTO DO SEU JEITO:</b> Conversa dirigida sobre os dois textos de hoje, as diferenças e semelhanças.</p> <p><b>FLUÊNCIA DE LEITURA:</b></p> <p><b>MATEMÁTICA: (A.T.04 PAG.11)</b></p> <p><b>Tema: Relógio de ponteiro e relógio digital</b></p> <p><b>Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema:</b></p>	<p><b>MATEMÁTICA: (A.T. 05 14.PAG.14).</b></p> <p><b>Tema: Horas, minutos e segundos</b></p> <p>Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema: Professor, providencie um relógio analógico e um relógio digital. Faça comparações entre eles, enfatizando a leitura das horas e dos minutos. Deixe os relógios expostos para que todos os alunos possam ver e relembre com eles algumas informações com as seguintes perguntas: - “Neste relógio analógico, qual ponteiro representa os minutos?”; - “Se o ponteiro maior apontar para o número 3, quantos minutos serão?”; - “Nesse relógio digital, o primeiro número representa as horas ou os minutos?”;</p>	<p><b>VAIVEM DAS PALAVRAS:</b> Orientar que os alunos pesquisem e circulem no texto os pronomes indefinidos que aparecerem. Em seguida, desenvolver as questões do bloco.</p> <p><b>TEXTO 2: imagem: capa de livro.</b></p> <p>Solicitar que os alunos observem bem as imagens e as informações que aparecem na capa. Desenvolver as questões do bloco.</p> <p><b>CADA TEXTO DO SEU JEITO:</b> Conversa dirigida sobre os textos, destacando semelhanças e diferenças.</p> <p><b>FLUÊNCIA DE LEITURA</b></p>
--	---	---	--	--

<p>Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema:</p> <p>Leve para a sala de aula um prisma de base retangular e uma pirâmide de base quadrada para a identificação de seus elementos. Sugerimos que levem estruturas de poliedros feitas de isopor ou de papel branco, pois serão utilizados pincéis pretos e vermelhos para identificar o que se pede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quais sólidos geométricos são estes?”. Chame a atenção que as arestas se formam na união das faces, depois chame um aluno para identificar e marcar como pincel preto as linhas do poliedro. Logo em seguida, pergunte à turma:</li> <li>- “Quantas linhas pretas conseguiram encontrar?”</li> </ul>	<p><b>PARA GOSTAR DE LER:</b> Escolher uma leitura do livro paradidático.</p> <p><b>FLUÊNCIA DE LEITURA:</b></p> <p><b>MATEMÁTICA: (A.T.03 pag.09). Caderno 02.</b></p> <p>Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema:</p> <p>Professor, providencie um calendário do ano em curso para que os alunos possam observar sua organização. Explore os dias, os meses e o ano para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Qual é o mês que tem menos de 30 dias?”; (Fevereiro.)</li> <li>- “Quais são os meses que têm 31 dias? E 30 dias?”</li> </ul> <p>Utilize a técnica de</p>	<p>Teste os conhecimentos prévios dos alunos em relação à unidade de medida de tempo nos relógios de ponteiro, também chamados de analógico, e no relógio digital, com os questionamentos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quais unidades de medidas de tempo o relógio marca?”; (Horas, minutos e segundos.)</li> <li>- “Um dia corresponde a quantas horas?”; (24.)</li> <li>- “A hora se divide em quantas partes iguais em relação aos minutos? E os minutos em relação aos segundos?”; (60.)</li> </ul> <p>Em seguida, apresente a imagem de um relógio de ponteiros ou analógico e pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nesse relógio, qual dos ponteiros marca a hora: o maior ou o menor?”; (O ponteiro menor marca as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Se no relógio digital estiver marcando 15 horas, esta hora é no período da tarde ou da noite?”.</li> </ul> <p>Retomealgumasorientaçõe sdaatividade04, como por exemplo: nos relógios digitais, as horas são marcadas por números e no relógio analógico temos os ponteiros. Mostre que o ponteiro maior indica os minutos – é mais rápido e dá uma volta inteira no relógio em uma hora. Já o ponteiro pequeno marca as horas – é o ponteiro mais lento, pois em uma hora só se move um número, a partir do número 12. Informe que, no relógio digital, são apresentados dois números, às vezes, separados por (:) dois pontos. Nele, os primeiros números representam a hora e os números que aparecem depois dos dois pontos representam os</p>	<p><b>MATEMÁTICA: (A.T.06 pag. 17).</b></p> <p><b>Tema: A ordem das dezenas de milhar (5 ordens)</b></p> <p>Apresentação de uma situação desafiadora ou situação-problema: Professor, inicie explorando as características do sistema de numeração decimal, no qual todo número pertence a uma ordem e a uma classe. Estes poderão pertencer nesse momento às classes dos milhares e unidades simples. Cada uma dessas classes possui as ordens: unidade, dezena, centena, unidade de milhar, dezena de milhar e centena de milhar. Informe aos alunos que utilizaremos um ábaco para dar mais significado. Em</p>
---	--	---	---	--

<p>Esse poliedro possui quantas arestas?”. Explique que, quando essas linhas se unem, formam um ponto em comum, os vértices. Solicite que pintem esses pontos com o pincel vermelho.</p> <p>- “Esse poliedro possui quantos vértices?”.</p> <p>Vivência com o material concreto: Organize a turma em grupos e providencie figuras planas já cortadas, como por exemplo, triângulos, quadrados e retângulos, feitos de cartolina branca. Consiga também palitos de picolés ou algum objeto semelhante, fita adesiva transparente, cola branca e pincéis da cor</p> <p><b>ATIVIDADE A CARGO DO PROFESSOR: GEOGRAFIA:</b></p> <p><b>Tema: O meio ambiente urbano.</b></p>	<p>descobrir qual mês terá 30 ou 31 dias com o uso da mão. Para isso, diga que coloquem a palma para baixo, fechem-na para fazer corresponder o mês de janeiro ao osso do primeiro dedo de qualquer um dos lados da mão; fevereiro será o espaço entre o primeiro e segundo dedos e, assim, sucessivamente, correspondendo os meses aos ossos e aos espaços entre eles. Os meses que corresponderem a um osso têm 31 dias. Os que corresponderem aos espaços têm 30 dias, com exceção de fevereiro, que tem 28 ou 29 dias. Conforme a imagem a seguir.</p> <p><b>ATIVIDADE A CARGO DO PROFESSOR: HISTÓRIA (págs. 22 e 23) continuação.</b></p>	<p>horas. Logo, deduz-se que o maior, marca os minutos.)</p> <p>- “No relógio analógico são necessárias quantas voltas para considerar 1 dia?”; (Duas voltas ou ciclos.)</p> <p>- “A primeira parte do dia ou as primeiras 12 horas se inicia em que horário? E termina em que horário?”; (Inicia-se às 00h00min e termina às 11h59min, ou seja, antes do meio dia representado pela sigla AM.)</p> <p>- “Às 12 horas finais se inicia em que horário? E termina em que horário?”; (Inicia-se às 12h00min e termina às 23h59min, ou seja, depois do meio-dia representado pela sigla PM.)</p> <p>Logo após, apresente um relógio digital e pergunte:</p> <p>- “As horas estão representadas em qual dos</p>	<p>minutos. Chame a atenção que, após as 12 horas (meio-dia), é só continuarmos a contagem, ou seja: 13 horas correspondem a 1 hora da tarde; 14 horas correspondem a 2 horas da tarde; 15 horas, a 3 horas da tarde e assim por diante.</p> <p><b>Vivência com o material concreto:</b></p> <p>Proponha o “Bingo do Tempo”. Prepare com antecedência o material abaixo, recorte os horários para o sorteio e coloque todas as fichas em uma sacola ou caixa.</p> <p><b>ATIVIDADE A CARGO DO PROFESSOR: ARTE e RELIGIÃO.</b></p> <p><b>RELIGIÃO:</b></p> <p>Tema: Honestidade (livro de A à Z). Discutir o tema com a turma.</p> <p><b>ARTE:</b></p>	<p>seguida, providencie o ábaco construído em orientações anteriores com isopor e tampas de garrafas pet ou EVA, para representar os algarismos. Acrescente mais dois palitos de churrasco necessários na base do isopor, para demarcar as classes e ordens, como no modelo acima.</p> <p>Logo após, represente no ábaco um número qualquer, com as tampas de garrafa pet ou EVA,</p> <p><b>ATIVIDADE A CARGO DO PROFESSOR: Educação Física.</b></p> <p><b>Tema: Jogos e brincadeiras</b></p> <p>Atividades no ginásio a escola.</p> <p><b>Atividade para casa</b></p> <p>Pareamento das atividades de português do livro didático com a apostila.</p>
--	--	---	--	--

<p>Debater o tema com a turma. Fazer as questões do livro. (páginas: 107,108 e 109)</p> <p><b>Atividade para casa</b></p> <p>Pareamento das atividades de português do livro didático com a apostila.</p>	<p><b>Tema:</b> Trazidos a força</p> <p>Fazer a leitura do capítulo com a turma, convidando alguns alunos para lerem por parágrafo e em seguida debater o tema, cada aluno falará sobre sua opinião em relação ao que foi discutido. Em seguida resolver as questões do livro.</p> <p><b>Atividade para casa:</b></p> <p>Pareamento da atividade de matemática do livro didático com a apostila.</p>	<p>lados nesse relógio digital, esquerdo ou direito? E os minutos?”. (As horas do lado esquerdo e os minutos do lado direito.)</p> <p>Vivência com o material concreto:</p> <p>Para dar significado aos questionamentos feitos em sala de aula, crie fichas com horários no formato do relógio digital, como no modelo abaixo.</p> <p><b>ATIVIDADE A CARGO DO PROFESSOR: CIÊNCIAS (páginas 36 e 37) continuação</b></p> <p><b>Tema:</b> Reprodução e Desenvolvimento.</p> <p>Fazer a leitura e discutir o tema com a turma e em seguida resolver as questões do livro.</p> <p><b>Atividade para casa.</b> Atividade para casa</p>	<p>Acróstico sobre o tema honestidade.</p> <p><b>Atividade para casa</b> Pareamento da atividade de matemática do livro didático com a apostila.</p>	
---	--	---	--	--

		Pareamento das atividades de português do livro didático com a apostila.		
--	--	--	--	--

**ROTINA SEMANAL – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Professor:** [REDACTED]

**Turma: 5º ANO-B Período: 20/05 A 24/05/24**

20/05/2024	21/05/2024	22/05/2024	23/05/2024	24/05/2024
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA -FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.	Acolhida (música e oração), Folha de autógrafos. Quantos somos Folha de alfabeto e correção do para casa.
LÍNGUA PORTUGUESA				

<p><b>HABILIDADES</b> (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. <b>TEXTO 27: O GATO DE SOFIA</b></p> <p><b>Predicação:</b> ler o texto junto com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 42.</li> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 43 e 44.</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 45.</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 45.</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 46.</li> </ul>	<p><b>HABILIDADES</b> (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. <b>TEXTO 28: PEDRO E SEUS AMIGOS</b></p> <p><b>Predicação:</b> ler o texto junto com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 47.</li> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 48 e 49.</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 50.</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 51.</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 52.</li> </ul>	<p><b>HABILIDADES:</b> (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. <b>TEXTO 29: O MÁGICO DA CARTOLA ENCATADA</b></p> <p><b>Predicação:</b> ler o texto junto com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 53.</li> </ul>	<p><b>HABILIDADES:</b> (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. <b>TEXTO 30: O CACHECOL DO MENINO BENTO</b></p> <p><b>Predicação:</b> ler o texto junto com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 59.</li> </ul>	<p><b>HABILIDADES</b> (EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). <b>TEXTO 31: A TELEVISÃO, O RÁDIO E O JORNAL DE SEU JOÃO DA PADARIA</b></p> <p><b>Predicação:</b> ler o texto junto com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Ler é legal:</b> página 66.</li> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 67 e 68.</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 69.</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 70.</li> </ul>
---	--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 54 e 55.</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 56.</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 57.</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 58.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conversando com o texto:</b> página 60 e 61.</li> <li>✓ <b>AB Conhecer:</b> página 62.</li> <li>✓ <b>Vaivém Das palavras:</b> página 63.</li> <li>✓ <b>Cada texto do seu jeito:</b> página 64 e 65.</li> </ul>	<b>Cada texto do seu jeito:</b> página 71 e 72.
<b>MATEMÁTICA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
<b>ATIVIDADE: 13</b>	<b>ATIVIDADE 15</b>	<b>ATIVIDADE: 16</b>	<b>ATIVIDADE: 17</b>	<b>ATIVIDADE: 19</b>
<b>Página: 13</b>	<b>Página: 15</b>	<b>Página:16</b>	<b>Página: 18</b>	<b>Página: 19</b>
<b>HABILIDADES</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>HABILIDADES</b>
(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	(EF05MA04) Identificar frações equivalentes. (EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

<p>Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p><b>Atividade de casa:</b> Exercício do livro de Português: páginas 20 e 22 Exercício do livro de Ciências: páginas 10 e 15 Exercício do livro de História: página 14</p>	<p>Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p><b>Atividade de casa:</b> Exercício do livro de Geografia: páginas 17 e 18. Exercício do livro de Arte: páginas 5,6 e 7. Exercício do livro de Matemática: páginas 30 e 31.</p>	<p>Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p><b>Atividade de casa:</b> Exercício do livro de Português: páginas 26 e 27. Exercício do livro de Matemática: páginas 38 e 39. Exercício do livro de História: páginas 15, 16, 17 e 18.</p>	<p>Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p><b>Atividade de casa:</b> Exercício do livro de Português: páginas 28, 29 e 30. Exercício do livro de Matemática: páginas 40 e 41.</p>	<p>Apresentação de uma situação-problema.</p> <p><b>Vivência com o material concreto.</b></p> <p><b>Atividade de casa:</b> Exercício do livro de Português: páginas 31 e 32. Exercício do livro de Matemática: página 42.</p>
---	--	--	---	---