

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Mariana Aires Alves Veloso Barros

**METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA PARA  
A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I  
NO ÂMBITO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008**

Rio de Janeiro  
2021



Mariana Aires Alves Veloso Barros

**METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA PARA A DISCIPLINA  
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO ÂMBITO DAS LEIS 10.639/2003 E  
11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. João Henrique Ferreira de Castro.

Rio de Janeiro

2021'

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

B277 Barros, Mariana Aires Alves Veloso

Metodologias de ensino em sala de aula para a disciplina história no ensino fundamental I no âmbito das leis 10.639/03 e 11.645/08 / Mariana Aires Alves Veloso Barros e. - Rio de Janeiro, 2021.

67 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: João Henrique Ferreira de Castro.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Cultura indígena. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. I. Castro, João Henrique Ferreira de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana Aires Alves Veloso Barros

**METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA PARA A DISCIPLINA  
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO ÂMBITO DAS LEIS 10.639/2003 E  
11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em:

---

Dr João Henrique Ferreira de Castro (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Dr Júlio Cesar Paixão Santos  
Colégio Pedro II

---

Dr Erika Bastos Arantes  
UFF

## **AGRADECIMENTOS**

Foi uma longa jornada que percorri até o fim deste projeto, haja vista que estamos passando por um momento histórico com a pandemia do coronavírus que interrompeu o cotidiano de relações e contatos que fizeram parte do curso. Portanto, é um momento de agradecer aos professores que estiveram presentes na minha caminhada e aos amigos do curso, pois é no coletivo que construímos conhecimento. Um agradecimento especial para o professor João, pois ao longo desse período foi muito paciente e me incentivou mesmo em momentos que eu estava pronta para desistir. Aproveito para agradecer a professora Erika, minha primeira orientadora dos tempos da graduação na UFF, é um sentimento muito bom estar mais uma vez produzindo conhecimento em um tema tão necessário e ter pessoas tão incríveis, como vocês, para compartilhar ideias e trocas de conhecimento.

Quero agradecer ao meu marido Gustavo Barros que sempre me apoiou e me incentivou a terminar a pesquisa, aos meus pais por sempre me incentivarem a não desistir e às minhas filhas, Isabel e Catarina, que mesmo sem ter noção disso, são as minhas maiores motivadoras. Espero que minhas filhas cresçam com o exemplo de que podem ser quem elas desejam, pois mesmo que a estrutura patriarcal vigente queira nos derrubar, nós, mulheres, resistiremos!

## RESUMO

BARROS, Mariana Aires Alves Veloso. **METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO ÂMBITO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08.** 2021. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ocorreu uma alteração na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Sendo assim, fica estabelecido a obrigatoriedade do estudo de História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Esta pesquisa visa propor uma reflexão crítica no que diz respeito a disciplina de História e sua aplicação para os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente com relação aos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena, haja vista sua obrigatoriedade em caráter legislativo. Buscamos compreender a importância da reflexão crítica que a História pode proporcionar aos educandos dos primeiros anos do EF, assim como defender que uma educação significativa nestes primeiros ciclos aumenta as possibilidades de desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos ciclos posteriores. Neste sentido, elaboramos uma sequência didática que pode ser desenvolvida nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I na disciplina História. As aulas serão propostas pensando o desenvolvimento dos alunos no exercício do uso de fontes históricas, levando em consideração a importância dos conteúdos de História da África e Indígena na formação da identidade e cultura brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Cultura afro-brasileira e indígena; Ensino e aprendizagem; Ensino Fundamental I.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
1.1 Justificativa.....	08
1.2 Objetivos.....	09
1.2.1 Objetivo Geral.....	09
1.2.2 Objetivos Específicos.....	09
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>09</b>
2.1 Contextualizando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.....	09
2.2 Possibilidades de pensar o Ensino de História no Ensino Fundamental I.....	13
2.3 Escola e Currículo. ....	15
2.4 O uso da Fontes de no Ensino de História.....	17
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>20</b>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>23</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>44</b>

## **1.INTRODUÇÃO**

O movimento negro em finais dos anos 1980 e início dos anos 1990 passou por mudanças dentro de sua própria estrutura, mudanças essas que resultaram em um amadurecimento e uma nova orientação nas reivindicações do movimento. É nesse momento que as reivindicações passam a focar na denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio estado. Durante todo o período de luta da população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão que sempre perpassou a preocupação dos engajados na matéria foi a educação.

### **1.1.Justificativa**

O interesse para pesquisar essa temática se constitui devido a promulgação da lei 10.639 em 2003 e 11.645/2008, que resultaram desse processo que uniu as reivindicações políticas do Movimento Negro às respostas que o Estado brasileiro e promoveu com ações no campo da política educacional nos primeiros anos do século XXI, dentre as quais destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n.9394/1996), o Plano Nacional de Educação (lei n. 10.172, de 9/1/2001) e a política de cotas étnico-raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (lei n. 12.711, de 29/8/2012). Tais desdobramentos são resultados do processo de redemocratização pelo qual passa o Brasil com a Constituição Federal de 1988 em que a Educação é definida como direito social.

A criação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, em consonância com este momento, provocou mudanças nos documentos que estabelecem as diretrizes curriculares da Educação Básica, conhecidas como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, a partir da nova legislação incorporaram diretrizes que afirmavam a importância e a necessidade de promover conteúdos e reflexões abrangendo temas ligados à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira. Processo este que levou em consideração à necessidade de produzir dispositivos legais que atendessem às reivindicações do Movimento Negro e que apontem

para a necessidade de valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como problematizar questões mais profundas, como o racismo.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Apontar reflexões sobre os caminhos teóricos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção da sequência didática de aulas de História para crianças do Ensino Fundamental I na temática “Africanidades e Povos Indígenas”.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Contextualizar as leis 10.639/2003 e 11645/2008 como objetos de mudança para a escola contemporânea;
- Mostrar a lógica do silenciamento do Currículo e a luta pela possibilidade da interculturalidade e descolonialidade na temática Africanidades e Povos Indígenas”.
- Apresentar uma sequência didática para a temática Africanidades e Povos Indígenas” no Ensino de história no Ensino Fundamental I

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Contextualizando as LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008**

Com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ocorreu uma alteração na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9394/1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Sendo assim, fica estabelecida a obrigatoriedade do estudo de História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos de Educação Básica é, portanto, uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. No entanto, vale destacar que "não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e

econômica brasileira." (DCN, 2004, p. 503). Neste sentido, a Lei 10.639/2003 provoca a inclusão de novos conteúdos de forma a modificar o currículo, mas em articulação com a problematização das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN, 2004, p. 503).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atentas a este movimento, afirmam que "a demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003." (DCN, 2004, p. 499). E esta referência à legislação demonstra, portanto, que a busca pelo reconhecimento desta questão, conforme discorrem as DCNs, está relacionada à uma noção judicializada da necessidade de promoção de mecanismos coletivos produtores de novas formas de justiça e que produzam iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos para os distintos grupos étnico-raciais que compõe o nosso país.

A lei 10.639/2003 representa ainda o resultado de lutas e movimentos organizados que, desde a metade do século XX, buscam espaço para afirmação da cultura e identidade negra também perante à formação histórica do Brasil. Ponto destacado nas DCNs, pois como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o parecer tem por objetivo

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (DCN, 2004, p. 498).

Neste sentido, percebemos a atuação da Lei 10.639/2003, também na busca da valorização de uma identidade negra, questionando o seu lugar na sociedade e denunciando as relações de poder e privilégios estruturais que frequentemente relegaram os grupos afroamericanos às posições subalternas na sociedade brasileira, bem como produziram o apagamento, a estereotipação e mesmo a condenação de muitas de suas práticas e valores culturais.

É para enfrentar esta realidade que, como afirma Gomes (2012), a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História de África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica passa a buscar promover mudanças e práticas de descolonização do currículo, ao mesmo tempo em que se repensa sobre as hierarquias e a relação entre direitos e privilégios sempre presentes na nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

É neste processo que durante o século XX, a educação torna-se uma forte bandeira de luta do Movimento Negro. Conforme afirma Gomes (2011), algumas questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, portanto, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamento à política educacional em âmbito nacional. (GOMES, 2011).

Por fim, o Movimento Negro ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo de discussão social e dos currículos educacionais, gera uma busca pela implementação de políticas públicas que levem em conta as diferenças existentes entre os distintos grupos que compõe a sociedade brasileira, trazendo com isso o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas. Além de revelar a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e também a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação. (GOMES, 2011).

Afirmam Coelho & Coelho (2013) afirmam que a inclusão dos conteúdos da História da África e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica não se deu de forma aleatória e, sim, em consonância com posicionamentos assumidos a partir do fim da ditadura militar por entidades e sujeitos da sociedade civil que participaram do conjunto de ações em favor da consolidação do regime democrático.

Segundo os autores, a criação da lei 10.639/2003 é também fruto da organização e reivindicação dos movimentos sociais, mais especificamente os movimentos negros. A legislação brasileira passou por um “progressivo reconhecimento, no plano formal, da

necessidade de se promover maior justiça social a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades tradicionalmente negadas ou silenciadas” (SANTOS, 2013, p. 58).

A lei 11.645 de 10 de março de 2008, por sua vez, inclui o ensino de História Indígena como obrigatório no currículo das instituições de ensino públicas e privadas no Brasil, tão logo surge a necessidade de repensar a organização do currículo nesse novo contexto. Pensar o ensino de História Indígena vai além de incorporar conteúdo que dizem respeito aos povos nativos, mas demanda uma nova interpretação curricular, haja vista que nosso currículo tem um caráter eurocêntrico e deve ser descolonizado, tendo em vista que os conteúdos tradicionais eram visões antagônicas ao ensino de História da cultura africana e indígena.

Segundo Wittmann (2015, p. 08), existem algumas problemáticas ao falar sobre o ensino de História Indígena, pois quando afirmamos que as populações indígenas estão em vias de desaparecimento ou extinção levamos a crer que não existiria para esses povos possibilidades de um futuro. Outras vezes também é relatado uma versão conservadora em que a cultura indígena aparece associada a uma tradição milenar, estabelecendo uma resistência absoluta que ignora as mudanças inerentes às relações humanas.

Ainda que as transformações culturais sejam percebidas, o indígena na maior parte das vezes ainda é retratado como um mero remanescente que teve sua cultura destruída ou descaracterizada. Almeida (2010, p.14) afirma que:

Desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até um momento bastante avançado do século XX, os índios, grosso modo, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. [...]. Além disso, em geral, apareciam na história como índios apenas no momento do confronto, isto é, quando pegavam em armas e lutavam contra os inimigos. [...]. Tornavam-se, então, vítimas indefesas dessa ordem. Na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história. Essas ideias, até muito recentemente, embasavam o desaparecimento dos índios, em diversas regiões do Brasil, já nos primeiros séculos da colonização.

A autora afirma ainda que essas ideias resultam numa perspectiva assimilacionista, em que os índios perderam suas identidades culturais e étnicas devido ao processo de aculturação, sem que houvessem possibilidades de resistência. Essa lógica permaneceu nos livros didáticos e no currículo até recentemente e mesmo com a

promulgação da lei 11.645/2008, percebemos essas ideias presentes nas escolas e na sociedade civil.

Essas noções constroem um imaginário social folclórico do índio, que podemos observar nas comemorações do “Dia do Índio” que ainda acontece na Educação Infantil de forma massiva e geralmente ao falar dos povos nativos tais conteúdos só estão presentes na relação com o europeu, ou seja, ao falar do processo de colonização do Brasil numa perspectiva reducionista e muitas vezes, folclórica. Almeida (2010, p. 15), afirma que:

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável.

Portanto, esses conceitos que foram formados sobre o indígena pertencente a uma cultura ideal e estática, por vezes apresentado como vencedor resistente – casos de alguns povos nativos, como tamoios, aimorés, goitacazes – e outras vezes seriam derrotados pelas mudanças. Ou seja, desconsideram o próprio movimento da História em uma perspectiva reducionista, como se essas relações devessem ser resultado de uma guerra contínua entre vencedores e vencidos, na qual ninguém se transforma. (WITTMANN, 2015).

Segundo Wittmann (2015, p.10), “no Brasil de hoje se almejam o respeito para com as populações indígenas, a compreensão e o reconhecimento delas como protagonistas, e não apenas vítimas da história”. É nesse sentido que a construção da sequência didática deste trabalho foi pensada, buscando valorizar e reconhecer os povos indígenas e africanos como sujeitos e protagonistas da História do Brasil.

## **2.2 Possibilidades de pensar o Ensino de História no Ensino Fundamental I**

Assim como afirma Bittencourt (2018), o Ensino de História desde o século XIX sempre esteve atrelado ao método da memorização. Com o fim do século XIX, passamos a encontrar uma leitura pedagógica que questionava a memorização como forma de aprendizagem e começava a propor os chamados “métodos ativos”, em que o aluno participa e se envolve na aprendizagem. Importante ressaltar que Bittencourt (2018), não

condena a memorização, desde que ela seja consciente e não mecânica, como geralmente ocorre. Apesar da crítica à memorização ter se iniciado no século XIX, percebemos até hoje no ensino de História, esse método de aprendizagem, sobretudo no Ensino Fundamental I.

Levando em consideração esse panorama, buscamos neste trabalho apresentar uma sequência didática para trabalhar com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I o ensino de História amparado por diversas fontes. Convém observar que o uso de fontes para trabalhar o ensino de História ainda é um processo recente no Ensino Fundamental II e Médio, apesar de ser mais difundido e praticado. No entanto, para trabalhar História com alunos do Ensino Fundamental I ainda hoje existem muitas barreiras. A começar pela carência de produção histórica para professores que trabalham com crianças dessa faixa etária.

Sobre a relevância do estudo de História através das fontes, Bittencourt (2018, p. 267). afirma que:

As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente.

O uso de fontes diversas em sala de aula se associado aos métodos ativos ou ao construtivismo propiciará nos alunos o desenvolvimento de uma autonomia intelectual para a possibilidade de análises críticas da sociedade numa perspectiva temporal, sendo este um dos maiores objetivos do ensino de História. (BITTENCOURT, 2018). Sendo assim, buscamos propor uma sequência didática amparada por diversas fontes para possibilitar aos alunos o exercício do “fazer História” associado a uma aprendizagem significativa, compreendendo que o “passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem é aquele que dialoga com o tempo atual”. (BNCC, 2018, p. 395).

De acordo com a BNCC:

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 de memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BNCC, 2018, p. 396).

Por fim, propomos uma reflexão crítica no que diz respeito a disciplina História e sua aplicação para os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente com relação aos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena, haja vista sua obrigatoriedade em caráter legislativo. Neste sentido, elaboramos uma sequência didática que pode ser desenvolvida nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I na disciplina História. As aulas são propostas pensando o desenvolvimento dos alunos no exercício do uso de fontes históricas, levando em consideração a importância dos conteúdos de História da África e Indígena na formação da identidade e cultura brasileira.

Vale considerar que escolhemos desenvolver essa sequência didática para os primeiros anos do Ensino Fundamental I devido a carência de reflexão teórica-metodológica nessa área tanto no ensino de História quando no campo pedagógico. Com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, muitos estudos foram e estão sendo desenvolvidos na área do ensino no que diz respeito ao Ensino Fundamental II e Médio. No entanto, ainda carece de propostas metodológicas que pensem o ensino de História no Fundamental I de forma a romper com heranças curriculares que reforcem esse ensino voltado para uma memorização mecânica.

### **2.3 Escola e Currículo**

Cabe fazer uma pequena reflexão crítica sobre a escola e seu currículo formador que norteia e direciona a elaboração e definição dos currículos. A escola, como uma instituição moderna, nasce na perspectiva de servir para a formação das crianças e jovens para integração ao mundo social. Tozoni-Reis (2010, p. 02) afirma que:

Em Enguita (1989), podemos buscar a tese de que a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição social nova, moderna. E como instituição é a principal responsável pela formação dos jovens para sua integração ao mundo social adulto na modernidade. Se, em períodos

históricos anteriores, a família foi a principal responsável pelo processo de formação dos sujeitos para a integração na sociedade, a modernidade – com suas profundas transformações – buscou uma nova instituição que se responsabilizasse pela formação humana para este novo modo de organização da vida social: a escola.

Conforme pontuam Candau e Russo (2010, p. 154),

a construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Percebemos que a formação curricular ainda caminha dentro dessa lógica de silenciamento e por muitas vezes intencionalmente ou não exclusão do povo negro e povos indígenas, assim como de suas narrativas e identidades. A escola mantém uma constante reprodução de desigualdades sociais e reforça os estereótipos que as narrativas construídas sobre os povos indígenas e povos negros desde os tempos coloniais até o século XX acabam por se manter na configuração escolar e no próprio currículo. As autoras afirmam que justamente a eliminação da categoria “outro” na lógica da construção do conhecimento foi a principal demanda nas primeiras décadas do século XX, resultando na ideia de assimilação.

Concebemos que ao se debruçar sobre as discussões de indígenas e o processo de assimilação, Almeida (2010, p. 15) afirma que:

Nessa perspectiva assimilacionista predominante, por longo tempo, no pensamento antropológico, os índios integrados à colonização tornavam-se indivíduos aculturados e passivos que, junto com a guerra, perdiam culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência. Tal concepção teórica, hoje bastante questionada, tinha ampla aceitação num tempo em que historiadores e antropólogos andavam afastados e seus campos de estudo eram nitidamente distintos. Culturas, identidades étnicas, relações culturais e vários outros temas relacionados ao cotidiano de homens comuns e de povos não ocidentais eram assunto de antropólogos e, em geral, estudados num plano sincrônico, isto é, sem levar em conta processos de mudança.

As escolas reproduzem a lógica dos povos indígenas assimilados através de alguns elementos, como por exemplo, a comemoração do Dia do Índio, numa perspectiva folclórica e deixando de abordar ao longo do ano as narrativas e identidades que fazem parte da história dos povos indígenas nos próprios conteúdos da disciplina História, por exemplo.

Vale considerar que na BNCC ao compreender os objetivos do ensino de História, temos por diversas vezes o “outro” como elemento chave no processo de aprendizagem.

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. (BNCC, 2017, p. 395).

Repensar o currículo e incorporar o “outro” como sujeito constituinte de sua própria história é uma tarefa que vai ao encontro da proposta de pensar a interculturalidade, como afirmam Candau & Russo, (2010, 166).

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. A referência às contribuições de Paulo Freire e de Frantz Fanon é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e de-colonial.

A sequência didática apresentada foi pensada a partir da perspectiva da interculturalidade como uma real proposta de transformação do modelo de ensino posto nas escolas. Vale considerar que pensar a interculturalidade do currículo é “um caminho para desvelar os processos de des-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”. (CANDAU, RUSSO, 2010, 165).

## **2.4 O uso das Fontes no Ensino de História**

O Ensino de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental I ainda está atrelado a uma concepção de aprendizagem que se destina a memorização como sua maior finalidade. A disciplina História é fruto desse contexto na sua formação na História do Brasil. Durante o Império e a República no Brasil, o processo de aprendizagem das disciplinas, de modo geral, sempre esteve relacionado ao “aprender de cor”. Bittencourt

(2018, p. 52) afirma que “a memorização era a tônica da aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar.”. Devemos pontuar que a crítica não se destina a memorização consciente, mas sim a memorização mecânica. A memorização mecânica é aquela que se torna o grande desfecho do processo de aprendizagem, pois o aluno entende que memorizar é aprender, ou seja, é a grande finalidade da aprendizagem. No entanto, entendemos a memorização como mais um dos múltiplos elementos que fazem parte do processo de aprendizagem, sendo uma consequência ao longo do processo.

Levando em consideração essa discussão, entendemos que o uso das fontes no ensino de História seria uma forma de propor uma metodologia que rompesse com a lógica da memorização mecânica que ainda permanece de forma disseminada nas salas de aula dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

Quando falamos em uso de fontes históricas como instrumento de aprendizado, essa discussão é posta por outros autores e Bittencourt (2018, p. 266) pontua assim:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um ‘pequeno historiador’, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história.

O historiador ao selecionar e analisar as fontes para seu trabalho já possui um conhecimento histórico e conceitual acerca do assunto a ser abordado, o que difere da dinâmica em sala de aula, em que o documento será o propulsor para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Diante desse quadro, Bittencourt, (2018, p. 267) afirma que:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão ‘aprendendo História’ e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

O documento pode ser utilizado de diversas formas como instrumento didático em sala de aula, pode ser usado para ilustrar um determinado fato ou acontecimento histórico

e/ou trazer elementos concretos para uma discussão mais conceitual, mas pode também assumir a condição de situação-problema, como aponta Bittencourt (2018, p. 267), que “os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso.”

Ademais, o processo de aprendizagem pode ser um meio de transformação da realidade social do sujeito, desde que, conforme aponta Tozoni-Reis (2010, p.06) que:

O ponto de partida da educação transformadora, que tem caráter fortemente crítico, é a constatação de que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social.

### **3 METODOLOGIA**

O estudo foi realizado através de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental com abordagem qualitativa.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos neste artigo apontar algumas reflexões sobre os caminhos teóricos que utilizamos na construção da sequência didática exposta a seguir. É importante considerar a urgência em propor mudanças para o Ensino de História nas áreas do Ensino Fundamental I, principalmente no tocante ao método de ensino e ao uso de fontes históricas.

Através das discussões problematizadas podemos entender a necessidade no reconhecimento do “outro” como chave do processo de mudança para a sociedade. Nesse sentido, é evidente a importância da contextualização das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para impulsionar uma mudança na estrutura curricular eurocêntrica que ainda vigora no ensino brasileiro.

A proposta da sequência didática que estruturamos a seguir tem como objetivo apresentar possibilidades para professores ministrarem aulas de História para crianças do Ensino Fundamental I contemplando especificamente a temática “Africanidades e Povos

Indígenas”. Essa urgência em pensar propostas de aulas para crianças do Ensino Fundamental I surgiu por algumas questões. A primeira é que carece de metodologia e propostas de aula para ensino de História no Ensino Fundamental I, pois é uma área pouco posta em problematização por professores de História que geralmente atuam na docência com Ensino Fundamental II e Ensino Médio, assim como pouco explorada pelos pedagogos e professores normalistas que geralmente atuam na docência do Ensino Fundamental I.

A segunda é que geralmente a abordagem do ensino de História para as crianças se resume a uma aprendizagem mecânica como abordado ao longo do artigo os estudos de Bittencourt (2018).

Por fim, entendemos que propor novas formas de trabalhar a História com crianças poderia dinamizar o processo de aprendizagem e possibilitar que as habilidades e competências que estão sendo constantemente as referências para os professores no processo de ensino sejam contempladas, principalmente no reconhecimento do outro como elemento chave no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL, **Lei 11645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 26 jul. 2021.

BRASIL, **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em : 26 jul.2021

BRASIL, **Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em : 26 jul.2021.

BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em : 26.jul.2021

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional da educação. Câmara de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan. /abr. 2010.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **“Jogando verde e colhendo cultura Afro-Brasileira**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.6, n.3, dez/2013.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE - v. 27, n.1, pp. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras. v.12, n.1. Jan/ Abr 2012. pp. 98-109.

**maduro”**: Historiografia e saber histórico escolar no Ensino de História da África e da

SANTOS, Lorene dos. *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03*. In: **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Nepel, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da Educação Escolar**. SP: UNESP, 2010.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### AULA 1

<b>Turma(s) na(s) qual(is) será desenvolvida:</b> Ensino Fundamental I (4 e 5º anos)
<p><b>Dados de Identificação</b></p> <p>Professora: Mariana</p> <p>Disciplina: História</p>
<b>TEMA DA AULA:</b> Problematizando o papel social e histórico do negro do Brasil a partir do quadrinho Província Negra.
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geral:</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</li> <li>2. Refletir sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro.</li> </ol> </li> </ul>
<b><u>Conteúdos</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceituais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abolição da escravidão no Brasil.</li> <li>2. Formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Brasil Colônia e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> </ol> </li> <li>• <b>Procedimentais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, coleta e registro de dados em textos de diferentes gêneros discursivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atitudinais:</b></li> </ul>

- Respeito à voz e à vez do outro, valorizando o trabalho em grupo e reconhecendo os parceiros como informantes legítimos.

**Estratégias Didáticas:**

- Aula expositiva dialogada.
- Leitura e análise do quadrinho.
- Socialização com a turma organizada em “U”.
- Análise do samba enredo Luiz Gama.

**Recursos didáticos:**

- Quadro e caneta.
- Data show.
- Quadrinho.
- Samba enredo Luiz Gama.

**Metodologia:**

Iniciaremos a aula com as seguintes perguntas: Será que a abolição dos escravos foi protagonizada pelos escravos? Quem é Luiz Gama? O que ele fez de tão importante para nossa história?

Para que possam responder essa pergunta disponibilizaremos alguns materiais de pesquisa para os alunos e primeiro eles se organizarão em grupos de 3 ou 4 para que realizem a leitura de uma parte do quadrinho “Província Negra” – volume 1 (ANEXO A).

A parte selecionada do quadrinho mostra o abolicionista negro Luiz Gama e sua luta no processo de emancipação dos escravos e luta pela construção da ideia de liberdade numa sociedade escravista. Os alunos farão a leitura e depois colocarei o samba enredo de Luiz Gama (<https://www.youtube.com/watch?v=PetDfDIKAUU>) para que possamos ouvir.

Depois organizaremos a sala em “U” para que possamos compartilhar nossas ideias acerca do que aprendemos nos quadrinhos e no samba enredo e sistematizarei as dúvidas no quadro. Por fim, os alunos individualmente responderão à pergunta inicial em seus cadernos.

**Avaliação:**

- Critérios de avaliação
1. Analisa diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira?

2. Reflete sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro?

- Instrumentos de avaliação:
  1. Atividade avaliativa: resposta à pergunta problema.
  2. Participação e cumprimento das atividades propostas ao longo da aula.

**Bibliografia:**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). **História do Brasil para ocupados:** os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

KANBOUR, Kaled; ZULLO, Kris. **Província Negra.** Volume 1. São Paulo: Editora Gabaju Records e Comics, 2019.

AULA 2

**Turma(s) na(s) qual(is) será desenvolvida:** Ensino Fundamental I (4 e 5º anos)

**Dados de Identificação**

Professora: Mariana

Disciplina: História

<p><b>TEMA DA AULA:</b> Quem são eles? Quem somos nós? Uma reflexão sobre alteridade a partir de cartas testamentos e do documentário “Krenak: sobreviventes do vale”.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geral:</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender que a escravidão indígena aconteceu de forma intensa na América Portuguesa.</li> <li>2. Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Refletir sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b><u>Conteúdos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceituais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escravidão indígena na América Portuguesa.</li> <li>2. Formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Brasil Colônia e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> </ol> </li> <li>• <b>Procedimentais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, coleta e registro de dados em textos de diferentes gêneros discursivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atitudinais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-- Respeito à voz e à vez do outro, valorizando o trabalho em grupo e reconhecendo os parceiros como informantes legítimos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b><u>Estratégias Didáticas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada.</li> <li>- Análise de cartas testamentos.</li> <li>- Socialização com a turma organizada em “U”.</li> <li>- Análise de vídeo (data show).</li> </ul>
<p><b><u>Recursos didáticos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e caneta.</li> <li>- Data show.</li> <li>- Cartas testamentos previamente selecionadas.</li> </ul>

- Celular como instrumento didático para levantamento de dados.

**Metodologia:**

Iniciar a aula distribuindo para os alunos algumas cartas testamentos (<http://www.projetocompartilhar.org/SAESPp/henriquedacunha1624izabelfernandes1599catarinadeunhate1613.htm>) em que relatam a mão de obra indígena nos trabalhos das lavouras.

As cartas testamentos de donos de terras no século XVII mostram que a mão de obra indígena foi indispensável na lavoura paulista que abastecia uma parte da América Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo desta aula é trabalhar com essas cartas testamentos a fim de discutir com os alunos o posicionamento assumido pelos povos nativos em resistir ao modelo imposto de colonização e o papel assumido por essa gente “branca”.

Segundo John Monteiro, por volta de 1650, Maria do Prado e seu marido, Miguel de Almeida de Miranda, chegaram a ter mais de duzentos índios, capturados, em sua maioria, em expedições bandeirantes nos sertões. A forte presença da escravidão indígena é bastante reveladora da formação da economia e da sociedade da época.

Distribuir os alunos em grupos de 4 alunos para que possam analisar as cartas e responder a seguinte pergunta: “A história por muito tempo afirmava que os povos indígenas quase não foram escravizados, pois sua mão de obra logo foi substituída pelos escravos africanos. A partir dessas cartas testamentos, podemos dizer que essa afirmação é verdadeira? Explique.” (atividade 1)

Logo após os alunos responderem à pergunta, organizaremos a sala em “U” para que possamos socializar suas análises.

Na segunda parte da aula, colocaremos algumas partes do vídeo “Krenak: sobreviventes do vale”, sobre os povos indígenas Krenak, buscando propor uma reflexão na relação do passado-presente-futuro ao pensar o momento de invasão dos europeus e tomadas das terras indígenas no século XVI em paralelo com o atual momento de destruição do ecossistema desses povos, como o caso evidenciado pelo vídeo: a saber, a tragédia que ocorreu em Mariana, Minas Gerais, e qual a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro.

Buscando pensar essas questões apontadas no vídeo e partir das indagações feitas por mim, socializaremos as discussões apontando questionamentos e possíveis soluções.

Link do vídeo original: <http://www.futuraplay.org/video/krenak-sobreviventes-do-vale/484143/>

### **Avaliação:**

- Critérios de avaliação

1. Compreende que a escravidão indígena aconteceu de forma intensa na América Portuguesa?
2. Analisa diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira?
3. Reflete sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro?

- Instrumentos de avaliação:

- Texto informativo produzido pelo grupo, respondendo atividade 1.
- Participação das socializações propostas nas aulas.

### **Bibliografia:**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

FIGUEIREDO, Luciano (org). **História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país**. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

## AULA 3

--

<b>Turma(s) na(s) qual(is) será desenvolvida:</b> Ensino Fundamental I (4 e 5º anos)
<p><b>Dados de Identificação</b></p> <p>Professora: Mariana</p> <p>Disciplina: História</p>
<b>TEMA DA AULA:</b> Possíveis diálogos sobre a escravidão africana no Brasil Colonial e Imperial a partir de relatos de escravos e ex-escravos.
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geral:</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</li> <li>2. Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b><u>Conteúdos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceituais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escravidão africana no Brasil Colônia e Imperial.</li> <li>2. Formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Brasil Colônia e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> <li>4. Brasil Império e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> </ol> </li> <li>• <b>Procedimentais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, coleta e registro de dados em textos de diferentes gêneros discursivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atitudinais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à voz e à vez do outro, valorizando o trabalho em grupo e reconhecendo os parceiros como informantes legítimos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b><u>Estratégias Didáticas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada.</li> <li>- Análise de fonte documental.</li> </ul>

- Socialização com a turma organizada em “U”.
- Sala de informática ou uso de celular para jogos digitais.

**Recursos didáticos:**

- Quadro e caneta.
- Data show.
- Celular como instrumento didático.

**Metodologia:**

O objetivo da aula é desconstruir a visão da escravidão do escravo-coisa e dono de escravo-ser pensante através de petições que os escravos escreviam solicitando aos senhores uma melhor forma de organizar o trabalho que faziam nos engenhos ou em outros locais.

Iniciaremos a aula distribuindo para os alunos a carta dos escravos para Manuel da Silva Ferreira para que possamos inicialmente fazer uma leitura em conjunto. Após a leitura inicial, indagarei aos alunos para que possam falar suas opiniões, hipóteses, dúvidas sobre a fonte e partindo de seus questionamentos, abordarei a discussão central da aula que é entender o processo da escravidão dos africanos no Brasil Imperial. (aula expositiva dialogada)

*Fonte: Tratado Proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (c.1789)*

Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se, meu senhor, também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos saber. Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo. Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas. Não nos há de obrigar a fazer camboas, nem a mariscar, e quando quiser fazer camboas e mariscar mande os seus pretos Minas. Para o seu sustento tenha lancha de pescaria ou canoas do alto, e quando quiser comer mariscos mande os seus pretos Minas. Faça uma barca grande para quando for para Bahia nós metermos as nossas cargas para não pegarmos fretes. Na planta de mandioca, os homens queremos que só tenham tarefas de duas mãos e meia e as mulheres de duas mãos. A tarefa de farinha há de ser de cinco alqueires rasos, pondo arrancadores bastantes para estes servirem de pendurarem os tapetes. A tarefa de cana há de ser de cinco mãos, e não de seis, a dez canas em cada feixe. No barco há de pôr quatro varas, e um para o leme, e no leme puxa muito por nós. A madeira que se serrar

com serra de mão embaixo hão de serrar três, e um em cima. A medida de lenha há de ser como aqui se praticava, para cada medida um cortador, e uma mulher para carregadeira. Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com nossa aprovação. Nas moendas há de pôr quatro moedeiras, e duas guindas e uma carcanha. Em cada uma caldeira há de haver botador de fogo, e em cada terno de faixas o mesmo, e no dia de sábado há de haver remediavelmente peija no Engenho. Os martinheiros que andam na lancha além de camisa de baeta que se lhe dá, hão de ter gibão de baeta, e todo vestuário necessário. O canavial de Jabirú o iremos aproveitar por esta vez, e depois há de ficar para pasto porque não podemos andar tirando canas por entre mangues. Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso. A estar por todos artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servimos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos. Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença.“

(In REIS, João José, SILVA, Eduardo. Negociação e conflito - a resistência negra no Brasil escravista. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989, p.123)

Na segunda parte da aula levarei os alunos para sala de informática e serão organizados de acordo com a quantidade de computadores disponíveis. Na sequência, os alunos irão abrir o seguinte link: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>, e trabalharemos o caso 1 que trata justamente da fonte abordada anteriormente. A atividade final é redigir uma carta em grupo inspirada na carta que estudamos com reivindicações de melhores condições de trabalho.

#### **Avaliação:**

- Critérios de avaliação
1. Identifica as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avalia o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino?
  2. Analisa diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira?

3. Identifica as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discute suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente?

- Instrumentos de avaliação
  - Participação das socializações propostas nas aulas.
  - Produção escrita: carta de reivindicações dos escravos

**Bibliografia:**

FIGUEIREDO, Luciano (org). **História do Brasil para ocupados**: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito** - a resistência negra no Brasil escravista. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989, p.123.

AULA 4

<b>Turma(s) na(s) qual(is) será desenvolvida:</b> Ensino Fundamental I (4 e 5º anos)
<b>Dados de Identificação</b>  Professora: Mariana  Disciplina: História
<b>TEMA DA AULA:</b> O direito de ter direitos: quilombos e reservas indígenas.
<b>Objetivos:</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geral:</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</li> <li>2. Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b><u>Conteúdos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceituais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resistência escrava no Brasil Colonial e Imperial.</li> <li>2. A construção identitária do indígena no Brasil.</li> <li>3. Brasil Colônia e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> <li>4. Brasil Império e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> </ol> </li> <li>• <b>Procedimentais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, coleta e registro de dados em textos de diferentes gêneros discursivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atitudinais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à voz e à vez do outro, valorizando o trabalho em grupo e reconhecendo os parceiros como informantes legítimos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b><u>Estratégias Didáticas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada.</li> <li>- Análise de fonte documental e imagética.</li> <li>- Socialização com a turma organizada em “U”.</li> <li>- Sala de informática.</li> </ul>
<p><b><u>Recursos didáticos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e caneta.</li> <li>- Data show.</li> </ul>
<p><b><u>Metodologia:</u></b></p> <p>Iniciar a aula apresentando o vídeo “Aldeia Maracanã – Índios em contexto urbano” (link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FoF98I-apyU">https://www.youtube.com/watch?v=FoF98I-apyU</a>), para que possamos</p>

apresentar os impasses entre as visões do que é ser indígena e quem possui determinados direitos no Brasil. O objetivo desta aula é possibilitar que o aluno, através dos relatos de povos nativos e grupos quilombolas encontrados neste vídeo e em outro apresentado a seguir, possa entender a complexidade do acesso à terra e dos direitos ligados à propriedade no Brasil.

Após a exibição do vídeo sobre a questão indígena, mostrarei o vídeo apresentando o espaço e a sociabilidade do Quilombo Sacopã (link: <https://www.youtube.com/watch?v=XCXqe0aGgac>). Esse vídeo apresenta uma realidade muito comum nos quilombos urbanos que acabaram se confrontando com a disputa do mercado imobiliário e como esse processo afeta o cotidiano dos quilombolas.

Após apresentar esses dois vídeos, organizaremos a sala em “U” para que possamos discutir toda a complexidade que é tratar do acesso à terra no Brasil.

Levar os alunos à sala de informática para que eles possam acessar a plataforma CACI, a fim de observar – estatisticamente – a abrangência dos ataques aos povos indígenas e a região de maior incidência.

<http://dados.gov.br/aplicativo/cartografia-de-ataques-contraindigenas-caci>

<http://caci.cimi.org.br/#!/?loc=-13.111580118251648,-63.80859374999999,4&init=true>

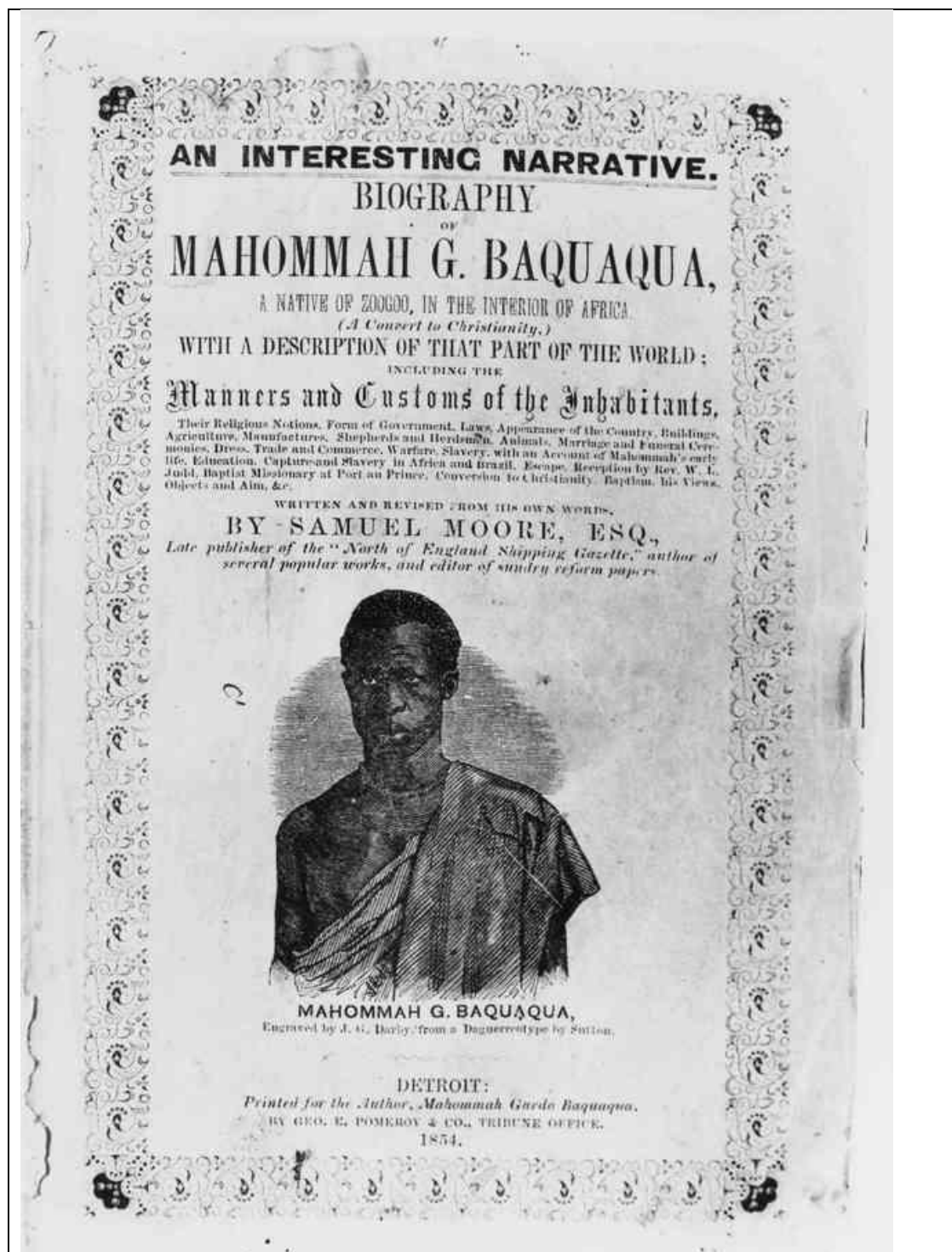
Organizar a turma em grupos de 4 alunos e distribuir para os alunos duas fontes históricas para análise. A primeira é uma pintura do Johann Moritz Rugendas, século XIX intitulada “Navio Negreiro”. E a segunda é um trecho da biografia de Mahommah G. Baquaqua. Os alunos poderão analisar a pintura e posteriormente fazer a leitura do trecho selecionado e responderão em seus cadernos a seguinte pergunta: As duas fontes apresentam a mesma ideia sobre o que era um navio negreiro? O que podemos concluir a esse respeito? Ao término das análises, organizaremos a turma em “U” para socializarmos suas descobertas, hipóteses e análises.

Figura 1: Negros no fundo do porão (Johann Moritz Rugendas) “Navio Negreiro”



Negros no fundo do porão (Johann Moritz Rugendas) Disponível em : [https://pt.wikipedia.org/wiki/Negros\\_no\\_fundo\\_do\\_por%C3%A3o\\_\(Johann\\_Moritz\\_Rugendas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Negros_no_fundo_do_por%C3%A3o_(Johann_Moritz_Rugendas))

Figura 2 : “Biografia de Mahommah G. Baquaqua”.



Disponível em :

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Biography\\_of\\_Mahommah\\_G.\\_Baquaqua.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Biography_of_Mahommah_G._Baquaqua.jpg)

## O NAVIO NEGREIRO

Seus horrores, ah! quem pode descrever? Ninguém pode retratar seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado que tenha sido confinado em seus portais. Oh! amigos da humanidade, tenham piedade do pobre africano, alijado e afastado de seus amigos e de seu lar, ao ser vendido e depositado no porão de um navio negreiro, para aguardar ainda mais horrores e misérias em uma terra distante, entre religiosos e benevolentes. Sim, até mesmo entre eles. Mas, vamos ao navio! Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga.

Oh! a repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória. Não: enquanto a memória mantiver seu posto nesse cérebro distraído, lembrarei daquilo. Meu coração até hoje adoece ao pensar nisto.

Que aqueles *indivíduos humanitários*, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso dos horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição. Acho, no entanto, que suas opiniões e sentimentos relativos à escravidão se modificariam de algum modo. Se não, deixem-nos prosseguir no curso da escravidão, e cumprir seu tempo trabalhando em um campo de algodão, arroz, ou outra plantação. Se não disserem pare, basta! acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas. Imagino que, em toda a criação, haja apenas um lugar mais horrível que o porão de um navio negreiro, e esse lugar é aquele onde os donos de escravos e seus lacaios muito provavelmente se encontrarão algum dia quando, ai de mim, será tarde demais, tarde demais!

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim, mas pareceu ser muito tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida de nossas necessidades. Um quartilho por dia era tudo que nos permitiam e nada mais. Muitos escravos morreram no percurso. Houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Foi levado ao convés e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que foi jogado ao mar.

Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. Nosso sofrimento era da nossa conta, não tínhamos ninguém com quem pudéssemos compartilhá-lo, ninguém para cuidar de nós ou até mesmo nos dizer alguma palavra de conforto. Alguns foram jogados ao mar antes que o último suspiro exalasse de seus corpos; quando supunham que alguém não iria sobreviver, era assim que se livravam dele. Apenas duas vezes durante a viagem nos permitiram subir ao convés para que pudéssemos nos lavar – uma vez enquanto estávamos em alto mar, e outra pouco antes de entrarmos no porto.

Chegamos em Pernambuco, América do Sul, de manhã cedo e o navio ficou zanzando durando o dia, sem lançar âncora. Ficamos sem comida e sem bebida o dia inteiro e nos foi dado a entender que deveríamos permanecer em silêncio absoluto, sem clamor algum, senão nossas vidas estariam em perigo. Mas quando “a noite lançou seu manto de trevas sobre a terra e o mar”, deitaram ferros e nos permitiram ir ao convés para sermos vistos e manuseados por nossos futuros senhores, que vieram da cidade. Desembarcamos a algumas milhas da cidade, na casa de um fazendeiro, que era usada como uma espécie de mercado de escravos. O fazendeiro tinha uma grande quantidade de escravos e não demorou muito para que eu o presenciasse empregando livremente seu chicote contra um rapaz. Essa cena causou-me uma impressão profunda pois, é claro, imaginei que em breve este seria meu destino. E oh!, não tardou, ai de mim, para que meus temores se realizassem.

Quando desembarquei, senti-me grato à Providência por ter me permitido respirar ar puro novamente, pensamento este que absorvia quase todos os outros. Pouco me importava, então, de ser um escravo, havia me safado do navio e era apenas nisso que eu pensava. Alguns escravos a bordo sabiam falar português. Haviam vivido no litoral com famílias portuguesas e faziam o papel de intérpretes. Não eram colocados no porão como nós, mas desciam ocasionalmente para nos dizer uma coisa ou outra.

Estes escravos nunca sabiam que seriam despachados até o momento em que eram colocados a bordo do navio. Permaneci nesse mercado de escravos apenas um dia ou dois, antes de ser vendido a outro traficante na cidade que, por sua vez, me revendeu a um homem do interior, que era padeiro e residia num lugar não muito distante de Pernambuco.

Quando um navio negreiro aporta, a notícia espalha-se como um rastilho de pólvora. Acorrem, então, todos os interessados na chegada da embarcação com sua carga de mercadoria viva, selecionando do estoque

#### Avaliação:

- Critérios de avaliação

1. Identifica as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e consegue avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino?
2. Analisa diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira?
3. Identifica as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e consegue discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente?

- Instrumentos de avaliação
  - Participação das socializações propostas nas aulas.
  - Produção escrita: carta de reivindicações dos escravos

**Bibliografia:**

FIGUEIREDO, Luciano (org). **História do Brasil para ocupados**: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito** - a resistência negra no Brasil escravista. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989, p.123.

AULA 5

**Turma(s) na(s) qual(is) será desenvolvida:** Ensino Fundamental I (4 e 5º anos)

**Dados de Identificação**

Professora: Mariana

Disciplina: História
<b>TEMA DA AULA:</b> A República a partir dos povos nativos
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geral:</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar no período republicano um período de mudanças para a construção da voz de outros sujeitos.</li> <li>2. Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Refletir sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro.</li> </ol> </li> </ul>
<b><u>Conteúdos</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceituais:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A formação da República no Brasil.</li> <li>2. Formação da sociedade brasileira.</li> <li>3. Brasil República e seus aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos.</li> </ol> </li> <li>• <b>Procedimentais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção, coleta E registro de dados em textos de diferentes gêneros discursivos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atitudinais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à voz e à vez do outro, valorizando o trabalho em grupo e reconhecendo os parceiros como informantes legítimos.</li> </ul> </li> </ul>
<b><u>Estratégias Didáticas:</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada.</li> <li>- Socialização com a turma organizada em “U”.</li> </ul>
<b><u>Recursos didáticos:</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e caneta.</li> <li>- Data show para vídeos.</li> <li>- Celular como instrumento didático para levantamento de dados.</li> </ul>
<b><u>Metodologia:</u></b>

Atividade 1: Com o objetivo de construir uma narrativa de tempo histórico e ressignificação cultural, iniciaremos a aula com a seguinte atividade.

Os alunos receberão um quadro para preencher sobre a mudança de seus hábitos entre os 4 aos 10 anos. Nesse quadro colocarão as características do que faziam com 4 anos, aos 6 anos e aos 8 anos, por exemplo. E, receberão um quadro informativo sobre os povos nativos do século XVI e os indígenas atualmente. Os alunos se sentarão em formato “U” e compartilharemos as mudanças no cotidiano. Levando em consideração suas respostas e experiências, discutiremos sobre as mudanças nos hábitos e incorporação de novos interesses ou atividades a partir dos acontecimentos na vida de cada aluno, assim como discutiremos a ressignificação do papel e identidade do indígena na sociedade brasileira.

<b>O que eu mais gostava de fazer quando tinha 4 anos de idade?</b>	
<b>O que eu mais gostava de fazer quando tinha 6 anos de idade?</b>	
<b>O que eu mais gostava de fazer quando eu tinha 8 anos de idade?</b>	
<b>O que eu mais gosto de fazer agora?</b>	

Figura 3: Indígenas são alvo de discurso preconceituoso em universidades



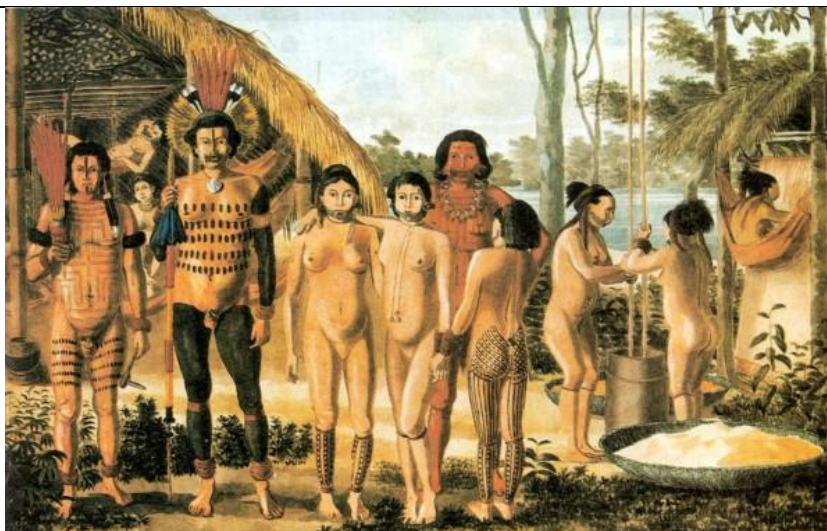
Fonte : Disponível em : <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/indigenas-vao-alvo-de-discurso-preconceituoso-em-universidades/>.

Figura 4 : Na comunidade do Marau, 39 professores se graduaram em ciências naturais pela Ufam.



Fonte : Disponível em : <https://educacao.uol.com.br/noticias/2009/09/08/em-plena-floresta-professores-satere-maue-se-formam-com-beca-e-juramento.htm>

Figura 5 : Os povos indígenas e sua importância na História do Brasil



Disponível em: <https://blog.enem.com.br/os-povos-indigenas-e-sua-importancia/>.

Figura 6 : Índios Brasileiros



Disponível em : <https://www.smartkids.com.br/trabalho/indios-brasileiros>

Atividade 2: No segundo momento da aula, após iniciarmos a discussão sobre o processo de ressignificação cultural dos povos indígenas, iremos buscar compreender como a República se torna um espaço de emponderamento dos povos indígenas.

O objetivo da aula é construir a perspectiva historiográfica da história do Brasil a partir de Mário Juruna em 1983 até chegar a Joênia Wapichana em 2019, indígenas que buscaram empoderar-se a fim de buscar seus direitos no sistema democrático de direito. Diante disso, iniciaremos a aula com a seguinte problemática: O que é ser indígena no sistema republicano?

Para darmos início a discussão, iremos colocar o documentário “Índio Cidadão?” A fim de apresentarmos momentos históricos na República em que o indígena busca se engajar nos meios legais para buscar seus direitos e de que forma esse processo se mantém até hoje, representado por exemplo, pela deputada federal Joênia Wapichana. Após a discussão, os alunos irão ver um trecho da entrevista da Joênia na Câmara dos Deputados. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=zxM-axt1HNo&t=197s> . Acesso em :

#### **Avaliação:**

- Critérios de avaliação

1. Identifica no período republicano um período de mudanças para a construção da voz de outros sujeitos?
2. Analisa diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira?
3. Reflete sobre a relação do passado-presente-futuro ao pensar a noção de futuro que estamos construindo na relação história, memória e identidade do povo brasileiro?

- Instrumentos de avaliação

1. Cumprimento das atividades propostas e participação nas aulas.

#### **Bibliografia:**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

FIGUEIREDO, Luciano (org). **História do Brasil para ocupados**: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

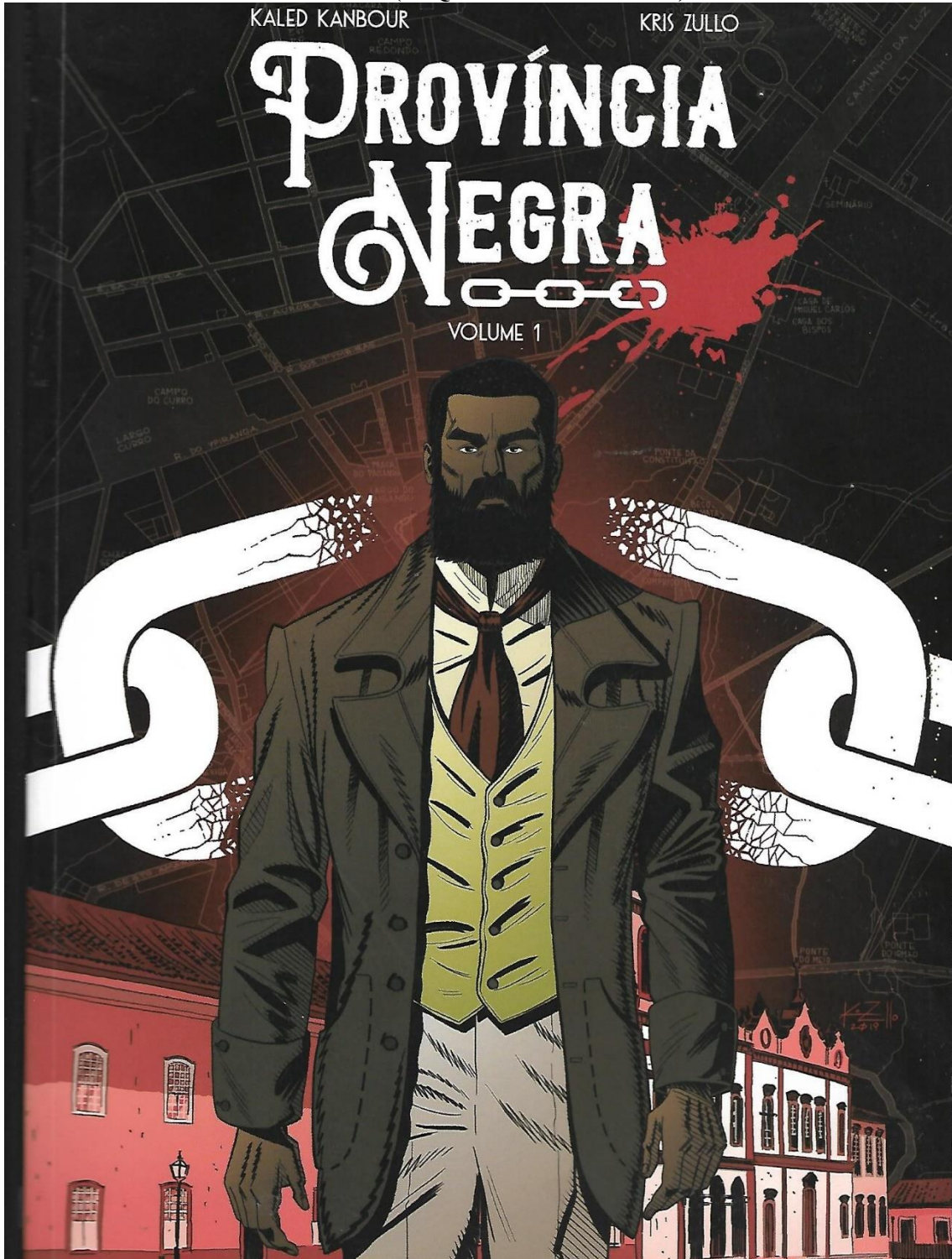
ANEXO A (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

KALED KANBOUR

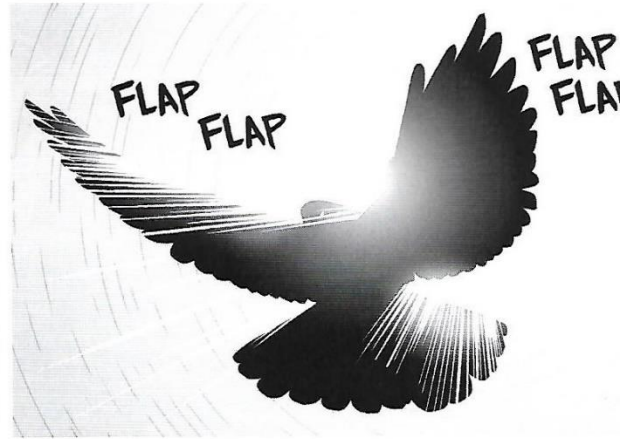
KRIS ZULLO

# PROVÍNCIA NEGRA

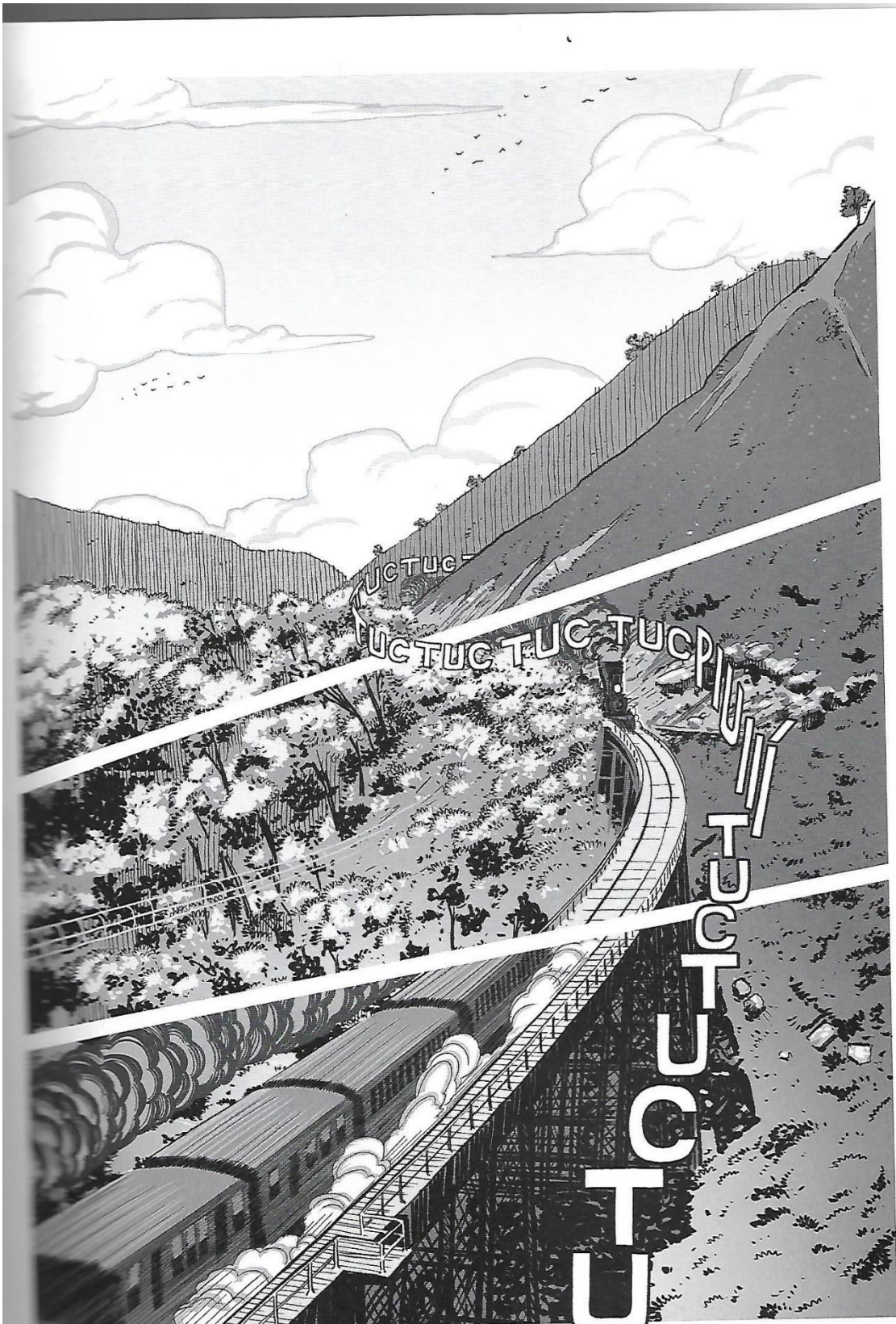
VOLUME 1





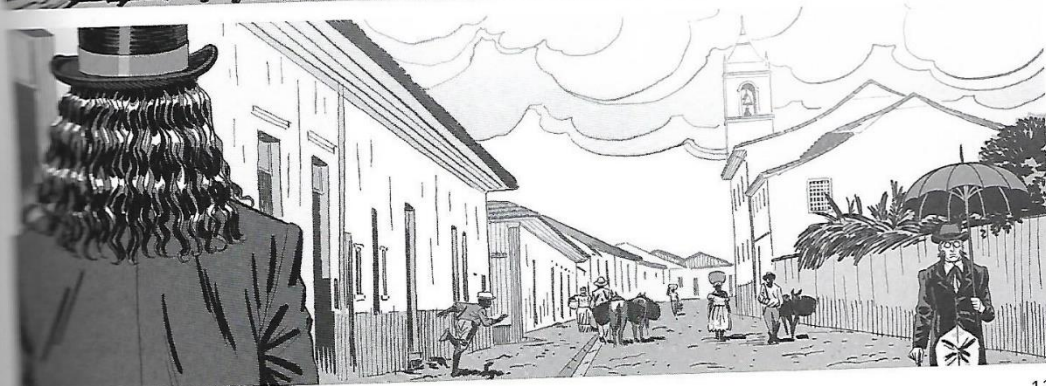
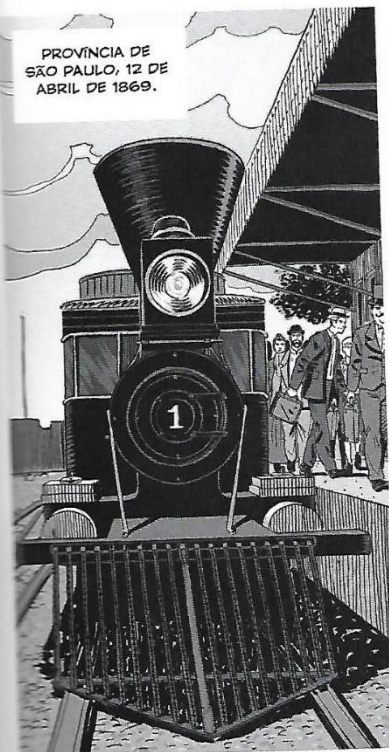


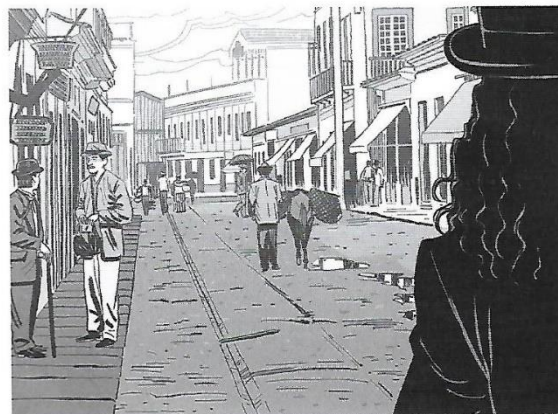
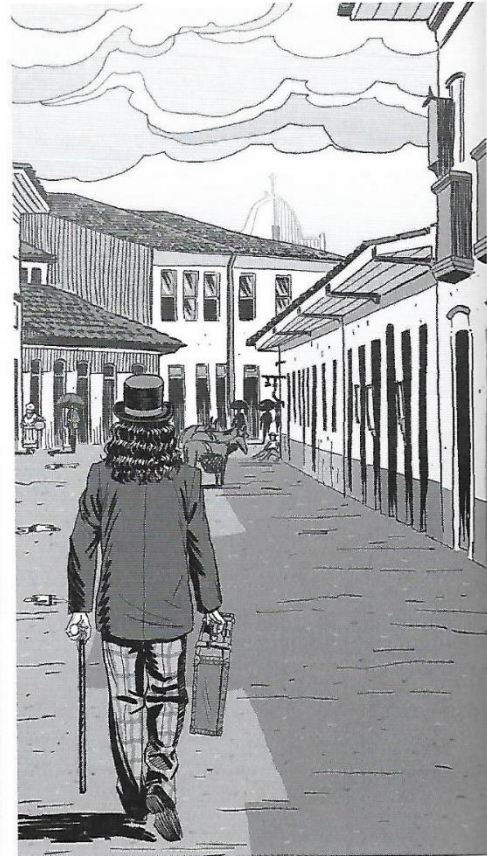






PROVINCIA DE  
SÃO PAULO, 12 DE  
ABRIL DE 1869.













ESTE  
EVENTO É UM  
ABSURDO.

SÉM RADICALISMOS!  
VAMOS OLHAR O QUE ELES  
TÊM A DIZER!

RADICAIS SÃO OS  
QUE QUEREM ACABAR  
COM A MONARQUIA E  
A ESCRAVIDÃO!

INSTITUIÇÕES  
MORIBUNDAS.

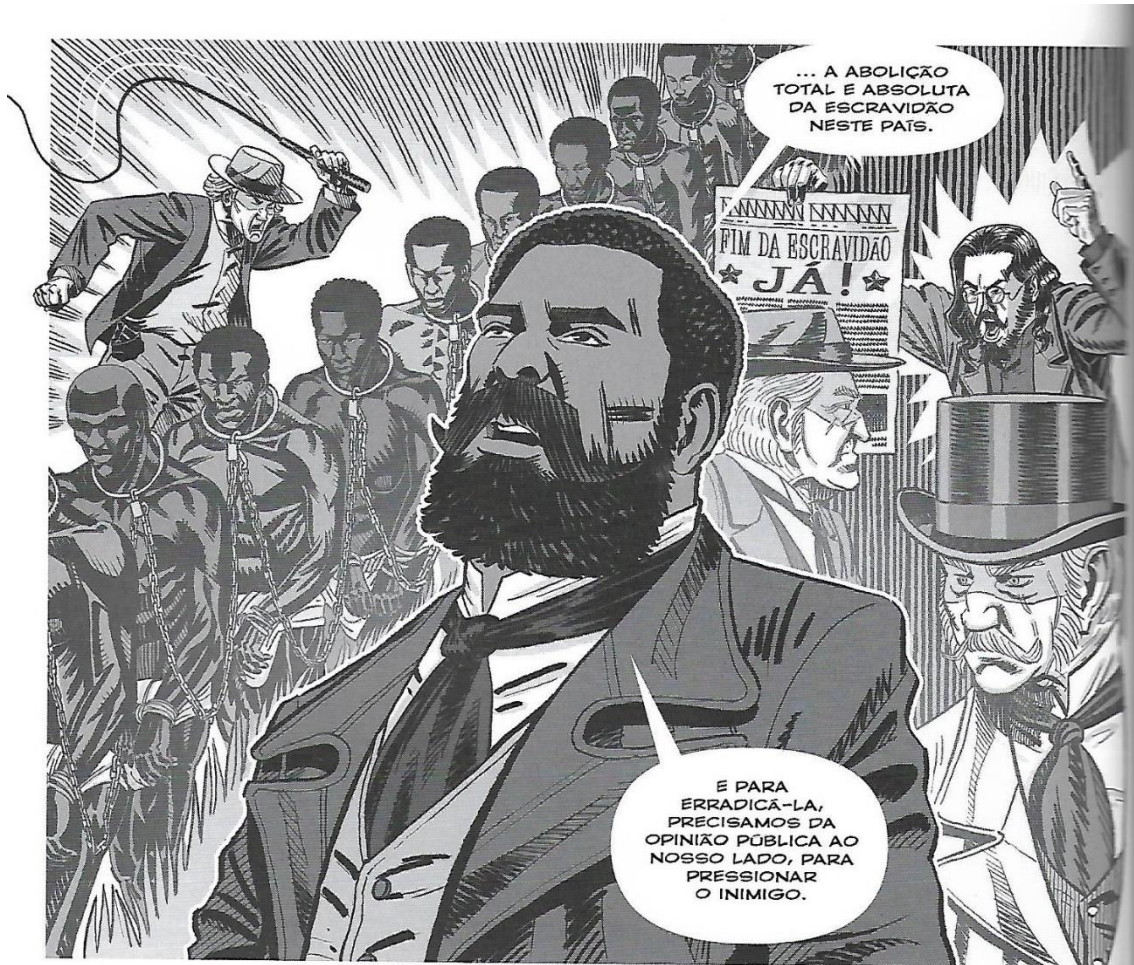


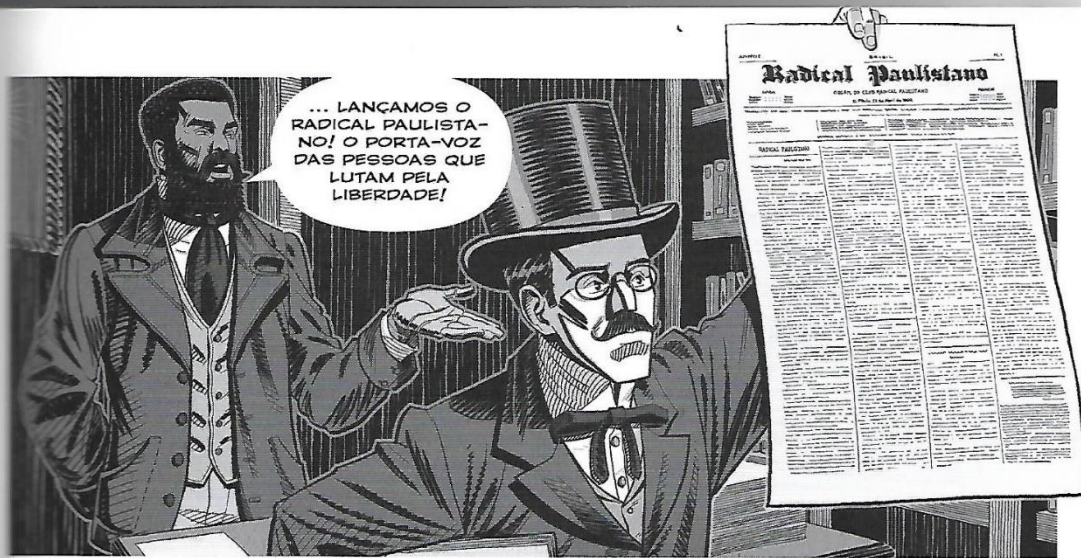
A  
MONARQUIA  
DURARÁ PARA  
SEMPRE!

PURA  
ILUSÃO.











A DIVERSÃO ACABOU! PAREM COM ESSAS BABOSEIRAS! VÃO PARA SUAS CASAS, VAGABUNDOS!



BARÃO ZACARIAS! QUE GRATA SURPRESA.

VOCÊ O CONVIDOU, ACÁCIO?

É CLARO. E TAMBÉM GENGIS KHAN E CALÍGULA!



QUEMP ORA... NEM CONHEÇO!

SÊNHOR?

CALMA, GEROMEL.

VIM DAR UM RECADO. O PRÓXIMO NÚMERO DESSE FOLHETIM, VOCÊ VAI LANÇAR NO INFERNO!

AVISO RECEBIDO. O RADICAL AGRADECE A VISITA.





