

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

IGOR GOLINELLI

**A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS
COMPETÊNCIAS DA BNCC**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

IGOR GOLINELLI

**A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS
COMPETÊNCIAS DA BNCC**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação do Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto.

São Paulo

2023

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Fundação Visconde de Porto Seguro por financiar e apoiar este trabalho. Os gestores dessa instituição, ao se prontificarem a financiar projetos como este, dão uma contribuição imensa à discussão sobre Educação no país. Não poderia deixar de citar, ainda, que o Colégio Visconde de Porto Seguro distribui milhares de bolsas de estudo todo ano aos alunos da Unidade Vila Andrade e à Educação de Jovens e Adultos da Unidade Morumbi, alunos esses que vêm de uma realidade de privações e encontram nesse colégio uma oportunidade de transformação de suas vidas.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, por me orientar nesta jornada, pela leitura crítica de meus textos, pela escuta atenta de minhas ideias, por defender suas ideias desde sempre, não esmorecer na defesa de uma educação integral e cidadã, e por compartilhar sua sabedoria conosco, alunos que se tornaram ávidos participantes de suas aulas ativas.

Agradeço aos vários mestres que fizeram parte de minha formação, desde o Ginásio numa escola de freiras e padres num bairro da periferia de São Paulo, até a Pós-Graduação numa Instituição tão renomada nacionalmente e que, de alguma forma, estão presentes neste trabalho.

Agradeço aos vários colegas que leram esse trabalho e me ajudaram com suas observações e apoio: Franciane Zanetti Campanerut, Tatiana Lazarini do Nascimento, Júlia Lellis Chiovetto e Christina Batista Juliano.

Agradeço de forma especial à minha família, por ter entendido a importância deste trabalho para mim, e por perceberem como são importantes em minha vida. Também, por me apoiarem em todos os momentos e terem torcido muito por mim. Sem eles, nada do que fiz e faço seria possível.

Por fim, agradeço e sempre agradecerei à Tatiane Franco Golinelli (minha filha), por simplesmente existir.

GOLINELLI, Igor. A Formação em História no Ensino Médio a partir das competências da BNCC. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo -SP, 2023. 99 f.

RESUMO

A formação dos alunos do Ensino Médio na área de História sempre esteve pautada pelo conteúdo programático, inserido no planejamento do curso. Com o advento da BNCC, apresentou-se uma nova perspectiva de aprendizagem, baseada na formação por competências. Tornou-se absolutamente imperioso que os professores se apropriassem desse novo modelo e discutissem como desenvolver um trabalho a partir dessa perspectiva. Este estudo dispõe-se a analisar como deve se dar a formação em História no Ensino Médio, a partir das competências propostas pela BNCC, em seus aspectos cognitivos, de valores e atitudes, afetivo-emocionais e no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A investigação foi direcionada pelo questionamento sobre a possibilidade, a potência e o alcance de uma formação por competências, como proposta pela BNCC, bem como se sua prática faria com que o processo de aprendizagem se realizasse de forma mais concreta. A metodologia do trabalho foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com estudos de teóricos e experiências, a partir de uma base bibliográfica e documental, para entendermos com profundidade as possibilidades dessa formação por competências. Os subsídios teóricos de nossa análise serão, além da própria BNCC, os textos de Masetto, Sacristán e Perrenoud sobre o conceito de competências, sua aplicação na educação e sua relação com o processo de aprendizagem. Acredita-se que as discussões teóricas desta pesquisa, bem como a observação da prática, possibilitarão confirmar que a formação por competências, diferente de uma forma tradicional de ensino, leva os alunos a se tornarem críticos, a atuarem com responsabilidade e com senso de cidadania diante de questões atuais, ou seja, a se desenvolverem como sujeitos de uma forma integral.

Palavras-chave: formação por competências; História no Ensino Médio; História na BNCC.

ABSTRACT

The education of high school students on the field of history has always been based on the program content, inserted on the course plan. With the advent of the BNCC, a new learning perspective, based on competency-learning, has surfaced. It became imperative that teachers took ownership of this new model and discussed how to develop their work based on that perspective. This study analyzes how history should be taught in high school, based on the competencies proposed in BNCC, in its cognitive, values and attitudes, affective-emotional aspects and with regards to the development of students' skills. The investigation was directed by the questioning of the possibility, power, and scope of competency-based learning, as proposed by the BNCC, and whether its practice would make the learning process more concrete. The methodology has a qualitative approach and is based on studies of theorists as well as practical experiences, based on a bibliographical and documentary base, aiming to understand in depth the possibilities of competency-based learning. The theoretical framework of the analysis will consider BNCC; and the works of Masetto, Sacristán and Perrenoud, in order to better comprehend the concept of competency, its application in education and its relationship with the learning process. We believe that the theoretical discussions of this research, as well as the observation of practice, will confirm that competency-based learning, unlike a traditional way of teaching, leads students to become critical, to act responsibly and with a sense of citizenship in the face of current issues, that is, to develop themselves as subjects integrally.

Keywords: competency-based learning; History in high school; History in BNCC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 BNCC: LINHAS EDUCACIONAIS E COMPETÊNCIAS.....	13
1.1 Competências gerais que garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.....	13
1.2 Formação por competências.....	16
1.3 Educação integral.....	20
1.4 Integração curricular.....	22
1.5 Aplicação do conhecimento à vida real.....	24
2 COMPETÊNCIAS DA BNCC A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
2.1 A importância do conceito de competências na BNCC.....	26
2.2 Competências e processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral do sujeito.....	27
2.3 As competências da BNCC e seus significados para o ensino de História no Ensino Médio.....	31
2.4 Competência e Aprendizagem para a formação em História no Ensino Médio.....	34
3 O CURRÍCULO IMPLANTADO NUMA ESCOLA À LUZ DA BNCC, COM PROJETOS INOVADORES.....	40
3.1 A inovação como prática de uma Educação transformadora.....	40
3.2 Os projetos e seu <i>locus</i> : um pequeno histórico.....	41
3.3 As Tertúlias Literárias na Educação de Jovens e Adultos: uma nova forma de educar.....	43
3.4 As Competências relacionadas à experiência de trabalho com Tertúlias Literárias.....	46
3.5 Os Itinerários Formativos como projeto inovador dentro de uma Unidade Escolar.....	47
3.6 As Competências relacionadas à experiência de trabalho com Itinerários Formativos.....	50

4 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC.....	59
4.1 As Competências da BNCC para a área de História no Ensino Médio.....	59
4.2 O trabalho com as Tertúlias Literárias na prática docente do curso de História no Ensino Médio.....	61
4.3 O trabalho com os Itinerários Formativos como modelo para a prática docente do curso de História no Ensino Médio.....	65
4.4 Outros modelos de trabalhos do curso de História no Ensino Médio utilizando-se as Competências Gerais da educação Básica da BNCC.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO 1	88
ANEXO 2.....	90

INTRODUÇÃO

Em um país com tantas mazelas como o Brasil, a carreira docente não é muito incentivada, tampouco tem atrativos. A realidade já era assim no fim dos anos 80, quando, recém-saído do Ensino Médio técnico, nem pensava em ser professor. Fui direto para o curso superior de Engenharia Elétrica, que era a área em que trabalhava.

No ano de 1994, decidi largar o curso no 4º ano e entrar para a graduação em História, curso com o qual eu sempre me identifiquei, desde o antigo Ginásio. A universidade oferecia uma graduação de Licenciatura em Estudos Sociais, com habilitações em História ou Geografia. Optei pela habilitação em História, fiz um trabalho de conclusão de curso completamente direcionado para essa área, versando sobre o teatro anarquista em São Paulo nos anos 20, e concluí o curso em 1998.

Desde o 2º ano da graduação, comecei a trabalhar com História, Geografia, Filosofia e Sociologia em escolas estaduais e particulares, em cursos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Meu interesse ao ingressar na graduação era me direcionar para a pesquisa, mas a sala de aula me capturou. Cursei nos anos seguintes a graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo sem, contudo, concluí-la.

Não estudei mais até o ano de 2005, quando a Universidade de Campinas (UNICAMP) realizou um curso de Pós-Graduação lato sensu para professores da Rede Pública, denominado “Cidadania e Cultura”. O trabalho final foi a produção de um planejamento de um curso para os três anos do Ensino Médio, baseado na utilização de filmes. Esse foi um trabalho que, mais tarde percebi, não conseguiria se realizar na prática por falta de uma base teórica.

Continuei meu trabalho, agora agregando às aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio a prática adquirida em cursinhos pré-vestibular e em cursos para concursos públicos, além das experiências adquiridas nos encontros de formação de professores dos quais participava anualmente na instituição em que atuava naquele momento.

Trabalhei dessa forma até o ano de 2014.

Foi nesse ano que passei a trabalhar em três escolas simultaneamente: o Colégio Augusto Laranja, o Colégio Sidarta, e o Colégio Visconde de Porto Seguro. Nesse último, lecionava para alunos bolsistas da chamada “Escola da Comunidade”. O curso ocorria no período noturno e os alunos eram, em sua maioria, moradores da comunidade de Paraisópolis, vizinha ao colégio. Esse foi um tempo de grandes questionamentos e reflexões. Trabalhava em escolas onde os alunos vinham das classes mais altas da sociedade e, à noite, interagia com

aqueles a quem havia sido negado qualquer vestígio de vida digna. Somente o curso no colégio tirava-os, por algumas horas, da indignidade.

Pedagogicamente, observava os professores e eu mesmo trabalhando da mesma forma com trabalhávamos em outros colégios, com outros públicos. Os resultados eram bons, mas me questionava se não haveria uma forma diferente de ensinar aqueles alunos, uma prática que não objetivasse somente o conhecimento, mas também alguma relação emocional. Perguntava-me se esse tipo de interação não traria melhores resultados.

Tudo isso eu pensava, mas não encontrava nenhum lugar com respostas. Até que surgiu, em 2020, a pandemia da Covid-19 e o decorrente isolamento social. A partir daquele contexto, houve a necessidade de buscar outras alternativas para as aulas. As metodologias ativas pareciam ser uma forma ideal para o ensino a distância.

Porém, essa forma de ensino não apresentou os resultados que esperávamos e, a partir dessa constatação, senti a necessidade de estudar essas metodologias de forma mais aprofundada, entender como elas funcionavam e como afetavam a aprendizagem dos alunos.

O caminho para responder a essas questões foi me inserir num programa de mestrado. A oportunidade apareceu com uma bolsa de pesquisa oferecida pelo Colégio Visconde de Porto Seguro, que tem um acordo com o programa de Educação: Currículo da PUC de São Paulo.

Estudando no programa pude perceber que meu problema era maior que a simples utilização das metodologias ativas dentro de sala de aula. A questão estava no currículo, na discussão sobre sua implantação e sobre sua efetividade. Pude perceber que sem a formação de um corpo docente afinado com as novas perspectivas da educação, não haveria melhora significativa nos resultados obtidos, quer por alunos mais abastados, quer por alunos das classes menos favorecidas.

Alterei meu estudo, entendendo que, sem relacionar currículo, formação de professores de História e BNCC, que nesse momento já aparecia como um norteador do currículo, não poderia entender o meu fazer docente.

Assim, as metodologias ativas me levaram a discutir o currículo, que por sua vez me fez perceber a necessidade de estudar a formação dos professores de História à luz do que é proposto pela BNCC. Defini assim meu problema de pesquisa para o mestrado: como a proposta de trabalhar com as competências da BNCC para História no Ensino Médio podem afetar a prática docente.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa é de grande importância, como uma complementação à minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Definição do problema

Compreender o significado das Competências propostas pela BNCC para a formação em História no Ensino Médio, e propor, a partir de um Currículo Inovador, sugestões para se repensar um curso de História.

Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no período entre o 1º semestre de 2022 e o 2º semestre de 2023. Trata-se de um estudo teórico sobre conceitos de competências, principalmente desenvolvidos por Philippe Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011) e análise sobre práticas pedagógicas em Currículos Inovadores e que possam ser aplicadas no ensino de História.

Justificativa e relevância do problema

Relevância científica: A BNCC, fruto de muitas discussões e debates, é um documento que tem como premissa a sua implantação como norteadora do desenvolvimento dos currículos em todas as escolas brasileiras. Seu objetivo é a formação do sujeito ético, cidadão e responsável de forma integral, utilizando o desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área do conhecimento.

Afinado com essa perspectiva, Masetto (2018) observa que:

A sociedade moderna pode impulsionar a educação ou o ensino por competências como um movimento para atender às novas exigências das instituições educacionais, do mundo do trabalho, do universo escolar em todos os seus níveis, das expectativas dos indivíduos em relação ao seu desenvolvimento, das comunidades e da sociedade em suas necessidades e exigências atuais (Masetto, 2018, p. 66).

Esta dissertação colaborará com os professores na compreensão do que são as competências propostas pela BNCC e como trabalhar a partir dessa proposta.

Atualmente, começam a aparecer os primeiros estudos e pesquisas sobre as BNCC e suas aplicações em várias escolas, como, por exemplo, a pesquisa da Dra. Rachel Braun (PUC-SP, 2022), além de Encontros, Palestras, Conferências e Eventos para discussão da BNCC. Desse modo, pretendo que esta pesquisa se inclua entre estes estudos, trazendo um aspecto próprio que diz respeito ao Ensino de História no Ensino Médio e à formação de professores para esse contexto.

Por último, a relevância de nossa pesquisa atrela-se à realidade de que operar com as competências não é uma prática costumeira do trabalho dos professores.

Masetto (2018), refletindo sobre a formação dos profissionais do futuro a partir das competências, afirma que:

O tema da formação de profissionais por competências - nas variações de ensino, aprendizagem e currículos por competências - tem sido um dos mais debatidos e controversos na educação nos mais diferentes campos: ensino básico, médio e superior, empresas, universidades corporativas etc. (Masetto, 2018, p. 65).

Nosso estudo procurará aprofundar os conceitos de competências trazidos por Perrenoud (2013) e Sacristán (2011) e algumas práticas experimentadas por docentes.

As relevâncias sociais e institucionais desta pesquisa alinham-se à relevância científica, uma vez que pretende colaborar para a educação dos jovens brasileiros que frequentam o nosso Ensino Médio na perspectiva apresentada pela BNCC de formar um jovem ético, cidadão e responsável de forma integral, bem como colaborar na formação de professores do Ensino Médio, em várias instituições escolares.

Do ponto de vista pessoal, é de grande importância esta pesquisa para mim, como uma complementação à minha vida pessoal, de estudante e profissional.

Metodologia

A pesquisa que pretendo desenvolver será de característica teórica com abordagem qualitativa. Este modelo se apoia em estudos bibliográficos e documentais, procurando conhecer o significado que os autores dão a uma formação integral do jovem do Ensino Médio conforme proposta pela BNCC.

Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995):

Segundo esta perspectiva (da pesquisa qualitativa), um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

O interesse, então, de conduzir uma pesquisa qualitativa está na questão de se estudar uma bibliografia especializada e discutir o conceito de competências como um fenômeno social, associado às práticas educativas.

Os procedimentos trabalhados envolverão um levantamento bibliográfico teórico, com análise crítica dos autores, além de nos aprofundarmos no significado das competências da BNCC para a formação do sujeito de forma integral. Analisaremos algumas práticas pedagógicas de Currículos Inovadores, buscando relacionar sua aplicação com o ensino da História no Ensino Médio.

1 BNCC: LINHAS EDUCACIONAIS E COMPETÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira (BNCC) efetivou-se em 2017, a partir da necessidade de que todos os alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, desenvolvam um processo educativo, integrando conhecimentos, competências e atitudes voltadas para a educação de uma pessoa cidadã. Para tanto, há que se considerar a necessidade de se construir um currículo que ofereça condições para essa educação, indo para além de apenas trabalhar com disciplinas que se preocupem com a transmissão de informações de áreas de conhecimento para seus alunos, e que pressuponha uma formação nova para os professores, visando, como afirmam Masetto e Gaeta (2016, p. 274), “um desenvolvimento multiprofissional e multicultural, a partir de processos didáticos multifacetados e ricos em experiências significativas, críticas e participativas de construção de conhecimento”.

1.1 Competências gerais que garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos

A BNCC define que os alunos devem desenvolver um processo educativo, de “aprendizagens essenciais”, ao longo de sua trajetória escolar, que os leve a se desenvolverem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018b):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018b, p. 17).

Numa leitura mais atenta, sobressai a ideia de que, sendo uma norma, deve ser aplicada em todo território aquilo que se define como “aprendizagens essenciais”, preocupando-se com as especificidades locais. Outra definição diz respeito ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento como forma de superação da desigualdade.

Um processo de aprendizagem não pode restringir-se somente ao que venha a ser o conteúdo do que deve ser ensinado. Sua complexidade está no fato de desdobrar-se para questões que ultrapassam a área do conhecimento. Para Masetto (2003):

Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abrangendo minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores (Masetto, 2003, p. 37).

Desenvolver “uma pessoa em sua totalidade” é uma das bases mais importantes da BNCC. Para tanto, esse modelo de política curricular, especificada como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, parte de alguns referenciais que pretendem desenvolver competências gerais que garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Essas competências, denominadas na BNCC “Competências Gerais da Educação Básica” devem integrar-se e desdobrar-se em todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Podemos distribuí-las em grandes itens da seguinte forma:

1. Valorização do conhecimento;
2. Desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo;
3. Desenvolvimento da argumentação;
4. Comunicação utilizando-se diferentes linguagens;
5. Desenvolvimento de uma cultura digital;
6. Entendimento do mundo do trabalho e projeto de vida;
7. Desenvolvimento da argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Exercício da empatia e da cooperação;
10. Ação responsável, ética e cidadã.

Percebe-se que o espectro de competências da BNCC é amplo e, em alguns casos, com uma tendência à contemporaneidade, como o desenvolvimento de uma cultura digital. Esse documento está claramente afinado com as oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida conforme definidas pelo Parlamento Europeu (Anexo 2), e com as chamadas “Competências-Chave” divulgadas pelo relatório DeSeCo, da OECD¹. Enquanto a BNCC fala sobre “entendimento do mundo do trabalho e projeto de vida”, o documento do Parlamento Europeu tem como uma de suas competências essenciais o “espírito de iniciativa e espírito empresarial”. Na BNCC, encontramos a competência de “desenvolvimento de uma cultura digital”, paralela àquela do Parlamento Europeu que fala sobre “competência digital”.

¹ OECD. The definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. 2005. [Definição e Seleção de Competências-chave: Resumo Executivo]. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

Porém, há diferenças substanciais entre esses documentos. Enquanto a BNCC dá ênfase a competências socioemocionais (autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação), o documento do Parlamento Europeu praticamente não trata dessa temática, fixando-se em competências voltadas a “uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego”. O documento da OECD, por sua vez, traz duas categorias de competências (“Agir autonomamente” e “Utilizar ferramentas interativamente”), que se subdividem em três competências-chave inter-relacionadas com suas respectivas categorias, sem, porém, articulá-las com nenhuma competência socioemocional, com a cidadania ou com as atitudes fundamentais para a educação.

Sacristán (2011) faz a crítica a esses modelos de competências presentes no documento da OECD:

No primeiro relatório sobre o desenvolvimento do projeto, estão muito presentes as justificativas de caráter econômico. No segundo congresso da DeSeCo, realizado em 2002, se mantém a ideia de um projeto cujo objetivo é dar referência para interpretar resultados empíricos acerca dos produtos ou resultados da aprendizagem e do ensino. Na última versão do relatório editada em 2003, os argumentos se refinam bastante, se atende a dimensões com mais fundo educacional e se esclarecem as razões econômicas, disfarçadas em uma linguagem técnico-científica [...] (Sacristán, 2011, p. 23).

Perrenoud (2002), afinado com esse pensamento, afirma que:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias (Perrenoud, 2002, p. 19).

Atualmente, numa perspectiva educacional, Perrenoud *et al.* (2002) definem competência como

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud *et al.*, 2002, p. 19).

Essas críticas estendem-se ao documento do Parlamento Europeu no que ele tem de tecnicista e de visão econômica da educação. Na BNCC, fica explícita uma concepção educativa das competências.

Complementando essa diferenciação entre os três documentos, percebemos que a BNCC traz alguns aspectos que são uma continuidade de outros documentos elaborados em nível

federal, estadual ou municipal. São os casos de se falar numa valorização de repertório cultural ou numa educação cidadã. Não é por acaso que isso acontece. A BNCC está intimamente ligada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e às suas alterações. Um dos marcos legais da BNCC é uma alteração da LDB de 2017, assim descrita no item “Marcos legais que embasam a BNCC”:

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2018b, p. 12).

A LDB, como base normativa da BNCC, ressalta temas que são centrais na Base e que aparecem em seu texto direta ou indiretamente. Neste texto, chamaremos tais temas de linhas educacionais da BNCC. São elas:

1. Formação por competências;
2. Educação integral;
3. Integração curricular;
4. Aplicação do conhecimento à vida real.

1.2 Formação por competências

O conceito de competências ou de formação por competências vem sendo estudado desde a década de setenta e tem se espalhado pela educação brasileira pelo menos desde o fim do século XX, muitas vezes sem a devida atenção ao que ela possa significar. Na BNCC, esse conceito está relacionado a duas situações sinérgicas: o “saber” e o “saber fazer”, tendo como consequência um aprender a aprender. Diz a BNCC:

Ao adotar esse enfoque (da formação integral do sujeito), a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p. 13).

As aprendizagens essenciais foram definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, artigo 2º, da seguinte forma: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2017b).

Essa definição, constante no documento implantador da BNCC, exprime uma preocupação entre o aprendizado teórico e a prática, como forma de assegurar “aprendizagens essenciais”. É óbvio que todos os envolvidos no processo educacional querem que a aprendizagem se dê da forma mais completa e diversa possível. Para a BNCC, essa formação está relacionada ao desenvolvimento das dez competências que ela propõe, e que foram apresentadas anteriormente.

Aprofundando a concepção de competências neste contexto, Zabala e Arnau (2010) refletem:

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

[...] A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

[...] A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos interrelacionados às habilidades e às atitudes (Zabala; Arnau, 2010, p. 11).

Na definição dos autores, percebe-se que o conceito de competências está relacionado a uma aprendizagem que possa responder a problemas reais, e que possa ser utilizada ao longo da vida. Para isso devem se mobilizar, “ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Por isso eles falam em competências que relacionem habilidades e atitudes.

Para Perrenoud (2002):

Atualmente define-se competência como uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e raciocínio (Perrenoud, 2002, p. 19).

Perrenoud (1999, p. 7) observa que competência se relaciona com a mobilização de recursos cognitivos que, somente serão utilizados, se os estudantes tiverem formação para tanto.

Assim, adquirir essas competências exigiria uma aprendizagem em que a simples transmissão de conteúdos e sua memorização já não seriam mais suficientes. O autor ainda afirma que competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Para superar a educação em que somente se ensinam saberes, mas não se prepara o aluno para “agir eficazmente em um determinado tipo de situação”, precisaríamos implementar um processo de “formação por competências”.

O texto de Sacristán (2011) destaca que existem três formas de entendermos a formação por competências:

Na primeira delas, “a organização da aprendizagem [...] pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade”. Na segunda, de caráter utilitarista, o enfoque “é representado pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é condição primordial”. Na terceira, “o aprendido pode ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana (Sacristán, 2011, p. 14).

Percebemos que a formação por competências pode ter um caráter funcional, utilitário ou atitudinal. Para nós, a formação por competências deve integrar essas três características, pois, ao integrá-las, os alunos, segundo quer a BNCC, podem mobilizar “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2018b, p. 13). O grande problema aqui é que os planos de ensino devem explicitar essa relação, integrando conteúdos, competências e utilidade. Vejamos um exemplo dado por Perrenoud (2013):

Abordemos um exemplo um tanto provocador: para que tenham uma melhor preparação para a vida, basta que os alunos aprendam a mobilizar o teorema de Pitágoras, podendo, assim, resolver problemas reais? Evidentemente, a resposta seria afirmativa se, na nossa vida, fosse necessário mobilizar com frequência o teorema de Pitágoras. Mas, na realidade, quem utiliza esse teorema, além daqueles que fazem uso da geometria na sua atividade profissional? Aliás, há profissões em que se emprega esse teorema sem conhecê-lo.

[...] Eu não estou querendo dizer que não se deva mais ensinar o teorema de Pitágoras. Certamente, haveria outras funções além de preparar para a vida. Contudo, seria recomendável explicitá-las, pois, atualmente, nos programas sobrecarregados, não basta fazer da tradição um escudo: se o ensino do teorema de Pitágoras não prepara para a vida, então, para que ele serve, exatamente? Para compreender o que é um teorema? Para permitir outros aprendizados de matemática que exigem o seu conhecimento e compreensão? Para desenvolver a inteligência, a capacidade de observação e de raciocínio? A priori, nenhuma dessas justificativas é absurda, porém, nenhuma delas poderá ser imposta sem uma argumentação e sem uma enquete relativa aos usos desse saber (Perrenoud, 2013, p. 11-12).

Partindo dessa reflexão, podemos afirmar que a formação por competências tenta solucionar o problema da dicotomia entre estudantes e o conhecimento, e ir além. Essa separação pode ser superada ao se integrar o que se aprende ao contexto dos estudantes, ao dar-lhes uma visão de como utilizar esse conhecimento e de como integrá-lo à sua realidade.

Sobre esse aspecto, Perrenoud (1999, p. 8-9) comenta que “formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos...”, e, para explicar essa afirmação, distingue três tipos de conhecimentos:

Os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades;
 Os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos);
 Os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais (Perrenoud 1999, p. 8-9).

O autor conclui que alguém que tenha a posse desses três tipos de conhecimentos bem aprofundados, fará uso quando “julgar sua pertinência em relação à situação” e deverá “mobilizá-los com discernimento” (Perrenoud, 1999, p. 9), o que somente poderá ocorrer se tiver desenvolvido competências.

Dias (2010, p. 75), citando Le Boterf (2003) e Costa (2004), comenta:

no âmbito educativo, solicitam-se aos diferentes participantes (docentes e discentes) que mobilizem as suas aquisições (pessoais, sociais, académicas...), perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Solicita-se competência para fazer face aos desafios actuais (e futuros), numa alusão a uma conexão que combina recursos e acções do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho. Solicita-se conhecimento em acção (BOTERF, 2003). Defende-se que o sujeito é produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade), que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (Boterf, 2003; Costa, 2004).

A importância de se formar por competências concerne à urgência dos fatores relacionados à ação. Formar por competências sugere a resolução de situações em que é preciso tomar decisões para que se resolvam problemas, associando-se compreensão, avaliação, saberes e mobilização de recursos. Para isso, é preciso que haja a formação de um aluno que integre conhecimentos compartimentados e isolados, para que saiba agir sobre as situações apresentadas pela vida.

1.3 Educação integral

A Educação Integral é um conceito muito utilizado quando se fala numa formação que pense o aluno de forma total. Em outros termos, ao falarmos hoje de uma educação integral, estamos nos reportando à formação do homem como sujeito de sua história. A própria origem latina do termo (*integer*), retirada do Dicionário Houaiss (2009), explicita algo que não sofreu diminuição ou restrição; total; completo; a que não falta nada de essencial; inteiro. Assim, educação (no sentido de formação) integral pensa o aluno em sua totalidade, em sua completude.

Como diz Guará (2016):

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (Guará, 2016, p. 16).

Segundo a BNCC, a educação integral deve se preocupar com a formação do educando, levando em consideração toda a sua complexidade e integrando os vários aspectos do sujeito em particular. Diz a BNCC:

que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018b, p. 14).

Simone Freire Paes Pestana (2014), em seu artigo *Afinal, o que é educação integral?*, afirma que,

inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões — cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos (Pestana, 2014, p. 26).

Ler essa afirmação, relacionando-a com o descrito na BNCC, implica pensar o aluno numa formação global em suas dimensões cognitiva e afetiva, “considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, para um “desenvolvimento pleno”.

A dimensão intelectual-cognitiva se relaciona diretamente com o que o documento apresenta como as sete primeiras “Competências Gerais da Educação Básica”, a saber:

1. Valorização do conhecimento;
2. Desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo;
3. Valorização do repertório cultural;
4. Comunicação utilizando-se diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital, artística, matemática e científica);
5. Desenvolvimento de uma cultura digital;
6. Entendimento sobre o mundo do trabalho e desenvolvimento de um projeto de vida, com atitude, visão de mundo, liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Desenvolvimento da argumentação a partir da apreensão de habilidades.

As outras três competências estão mais relacionadas à dimensão afetiva e atitudinal.

8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Exercício da empatia e da cooperação;
10. Ação responsável, ética e cidadã.

A implicação dessa nossa análise mostra que, quando a BNCC fala em integralidade do aluno, trabalha com a ideia de que se o aluno se sentir protagonista, participante de uma comunidade em que o trabalho seja colaborativo, num ambiente afetivo e empático, terá um sentimento de pertencimento na construção desse saber e se desenvolverá de forma mais completa. A própria Base relaciona essas dimensões ao dizer que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (Brasil, 2018b, p. 14).

Por outro lado, essa formação integral do aluno é uma estrada que não tem fim. A Educação Integral jamais se complementa, pois o ser humano é um elemento em constante e incessante mutação, realizando o seu aprendizado pela vida toda. Esse aprendizado nunca se conclui também porque a sociedade, em constante transformação, exige novos conhecimentos. Assim, para que o aluno se forme integralmente, a escola precisa quebrar paradigmas e assumir essa formação como sua principal meta.

Existe ainda uma outra questão a ser discutida quando falamos em educação integral. A BNCC fala em “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens

sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018b, p. 14). É de suma importância que os processos educativos sejam construídos com intencionalidade, visando um objetivo que deve estar no projeto pedagógico das instituições escolares.

Pensar uma formação integral passa pela intenção da escola de se formar um aluno para o mundo, “por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública” (Pestana, 2009, p 6-7).

1.4 Integração curricular

O desenvolvimento integral da pessoa, proposto pela BNCC, exige abertura para a construção de um currículo que se volte para uma integração entre as diversas disciplinas.

O conceito de currículo, estruturado enquanto “componente instituinte da realidade educativa que vivemos” (Sacristán, 2010, p. 11, tradução nossa) está longe de ter uma única definição. Essa dificuldade se relaciona com uma característica dialética do currículo: enquanto institui a realidade educativa, é condicionado pelas práticas dominantes; enquanto se desenvolve, relacionando-se de forma intermitente com a educação e a cultura, e, portanto, com a realidade, torna-se objeto de disputa e de imposição de poder das elites.

Etimologicamente, a palavra currículo, que nos vem do latim, significa, “caminho”, “percurso”. Na prática educacional, currículo tem o significado de processo, sendo representado pelos conteúdos que serão aprendidos pelos alunos, pelas atividades que serão desenvolvidas nesse percurso, pelas competências que devem ser desenvolvidas por eles, pelas práticas pedagógicas. Não é simples definir currículo, nem abarcar suas características. Para Sacristán (2010), o conceito de currículo:

Não só é um conceito teórico, útil para explicar esse mundo abarcado, senão que se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. [...] O currículo, com o sentido no qual hoje geralmente se concebe, tem uma capacidade ou um poder inclusivo que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar nossas visões sobre o que cremos que é a realidade educativa, como damos conta do que é o presente, de como e que valor teria a escolaridade no passado e imaginar-se o futuro, ao conter-se nele o que pretendemos que aprenda o alunado; no que desejamos que se converta e melhore (Sacristán, 2010, p. 11-12, tradução nossa).

O autor ainda complementa sua definição, expandindo o conceito para além dos muros da escola, relacionando-o com a cultura, afirmando que o currículo significa: “o conteúdo

cultural que as instituições educativas tratam de difundir em quem as frequenta, assim como os efeitos que o dito conteúdo provoque em seus receptores” (Sacristán, 2010, p. 11-12, tradução nossa).

Por essa concepção, currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade, alicerçada pela prática educativa, numa relação entre o que temos hoje e o que haverá amanhã. A configuração do currículo engloba “práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educativo, etc” (Sacristán, 2010, p. 12, tradução nossa). Assim, o currículo está intimamente ligado ao desenvolvimento da sociedade, ao contexto do aluno e dos professores, ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e à tensão pelo controle.

Na concepção de Masetto e Gaeta (2016), o currículo é:

uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania. Visa a construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado: o exercício da autonomia pelo aprendiz.

Como prática social pedagógica, o Currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdo (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, gestores, alunos, programas e ambientes destas vivências. O Currículo é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação (Masetto; Gaeta, 2016, p. 276-277).

Podemos entender, então, que o currículo deve atuar na formação integral da pessoa para a vida, tendo como fundamentos uma base científica de estudos, o desenvolvimento de habilidades pessoais, além de atitudes voltadas para a ética, responsabilidade social e a cidadania consciente, crítica e proativa. Implica numa inter-relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo (alunos, docentes, gestores, funcionários e instituições parceiras), para a construção de uma sociedade democrática.

Como processo de construção de identidades, o currículo é o cruzamento de um eixo histórico e cultural com o momento presente, atendendo às novas necessidades de aprendizagem e formação. Como trabalha com contexto presente, o currículo é sempre um projeto em construção.

Como a organização curricular é um ponto fundamental no projeto político-pedagógico da escola, ela precisa se abrir para uma flexibilização que atenda às propostas educacionais da BNCC.

O currículo torna-se, então, um fator de relação entre a instituição escolar e os alunos, pensando numa formação que dê a esses alunos subsídios para seu desenvolvimento integral como pessoa e cidadão, envolvendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes, numa convivência social no geral, e para o mundo do trabalho, em particular.

Esta proposta de educação transcende o estudo de apenas informações específicas de cada uma das disciplinas justapostas e sem relação entre si, exigindo um desenvolvimento cognitivo de temas científicos que envolvem a nossa sociedade atual numa dimensão multi, inter e transdisciplinar, incentivando a integração das diferentes disciplinas escolares. Assim, essa mesma integração permitirá o desenvolvimento educacional dos demais aspectos de aprendizagem comentados acima: afetivo-emocional, habilidades ou competências e atitudes.

1.5 Aplicação do conhecimento à vida real

Este último item na análise das linhas educacionais da BNCC leva-nos à questão da intencionalidade da aquisição do conhecimento. Essa é uma pergunta frequente feita pelos alunos em sala de aula: “eu preciso aprender isso para quê?” Muitas vezes, os professores buscam diversas respostas que não satisfazem nem a eles mesmos. Os alunos não compreendem por que têm que aprender certos conteúdos, pois não conseguem vislumbrar uma finalidade prática, tampouco conseguem entender como aquilo será utilizado em suas vidas.

Para tentar responder a essa pergunta, temos que refletir sobre a relação entre conhecimento e vida real.

Perrenoud (2000a, p. 65) nos fala do conceito de transferência de conhecimentos, definindo-o como “a capacidade de um sujeito para reinvestir suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas”, ou seja, transferir é adaptar-se a novas situações, é “unir saber e experiência”. É nesse sentido que pensamos a aplicação do conhecimento ao mundo real.

A função da escola deve ser criar e recriar situações próximas àquelas que os alunos encontrarão na vida fora da escola. Diz o autor:

Para exercitar a transferência, o ideal seria reconstruir, durante a escolaridade, situações próximas daquelas do mundo do trabalho, da vida fora da escola, quer seja das crianças, dos adolescentes ou dos adultos que se tornarão. Essas situações não são mais “reais” que as situações escolares clássicas, mas não são criadas e controladas pela escola, o que faz toda a diferença (Perrenoud, 2000a, p. 65).

Assim, estabelecer situações que se aproximem da realidade, mas dentro da escola, pode fazer com que os alunos entendam e tenham um melhor preparo para o que vão encontrar fora dela. Desenvolver as competências, como aquelas propostas pela BNCC, poderá levar a escola a atingir esse objetivo.

Unir conhecimento e situações da vida real somente poderá ser executado pela escola a partir do momento em que o planejamento escolar, o projeto político pedagógico e o próprio currículo escolar sofrerem alterações radicais. Existe uma impossibilidade e, até mesmo, uma contradição entre o que se ensina a partir de um currículo fragmentado, obsoleto e sem contato com a realidade, com aquilo que os alunos necessitam para enfrentarem um mundo em processo constante de transformação.

Aqui, essa linha educacional da BNCC faz a síntese com as outras expostas anteriormente, pois, se queremos que o ensino no Brasil avance no sentido de aproximar-se do mundo real, é preciso que ele forme cidadãos competentes, de forma integral, e não fragmentada, que respeitem a igualdade, as diferenças e a equidade, e que tenham uma visão interdisciplinar do mundo.

Segundo a BNCC:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018b, p. 19).

Isso nos faz repensar como tratamos esses aspectos na disciplina de História, no Ensino Médio. Como relacionar “temas contemporâneos” aos conteúdos que tratamos em sala de aula? Como fazer para que as discussões em sala de aula se tornem um conhecimento vivo e prático? Alguns professores também se fizeram essa pergunta e puseram em prática projetos que, ao desenvolverem competências em seus alunos, acabaram por integrá-los com suas disciplinas e com os temas importantes no mundo de hoje.

Antes, porém, de analisarmos a prática desses professores, é importante compreender como as competências e o processo de aprendizagem se integram. E mais, como as competências agem sobre o processo de aprendizagem.

2 COMPETÊNCIAS DA BNCC A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A importância do conceito de competências na BNCC

Vimos no capítulo anterior que as linhas educacionais da BNCC vislumbram como objetivo mais importante a formação integral do sujeito. Pensando por oposição, entende-se que essa formação não pode ser alcançada com fragmentação de disciplinas, tampouco com conteúdos que não conversem com o cotidiano dos alunos.

Para que essa formação ocorra, a BNCC propõe que os professores trabalhem a partir das competências. Enquanto os conteúdos compartimentam a aprendizagem, as competências, se bem entendidas e bem trabalhadas, tendem a fazer com que haja interdisciplinaridade e integração dentro do currículo. Se os professores trabalham a partir das competências propostas pela BNCC, eles passam a questionar o currículo tradicional e a propor mudanças. Essa é a força desse trabalho por competências.

As escolas devem discutir, de forma democrática, como essa implantação deve ser executada. Silva (2022) afirma que:

As competências gerais estabelecidas pela BNCC norteiam o currículo da escola para que o professor possa relacionar as competências à realidade educacional no século XXI e, a partir disso, criar metodologias que incentivem o educando a usar o conhecimento na busca de uma sociedade democrática, incentivando a utilizar o pensamento científico, crítico e criativo, reconhecer a importância da diversidade cultural, comunicar-se por meio de diferentes linguagens, aplicar a cultura digital ao trabalho e projeto de vida, argumentar com base em fatos e informações autênticas, compreender a importância do autoconhecimento e autocuidado, praticar a empatia, a cooperação, a responsabilidade e a cidadania (Silva, 2022, p. 195).

Esta discussão, sobre como implantar a formação por competências nas escolas, tem por objetivo assegurar que ocorra o que é definido na BNCC como “aprendizagens essenciais” dos alunos, que lhes garantam, “no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018b, p. 8). Para tanto, a BNCC afirma que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 8).

Assim, as competências definidas pela BNCC fazem parte de uma estrutura que se desenvolve a partir da perspectiva do processo de aprendizagem. O aprendizado e a aquisição de competências nos capacitam a resolver aquilo que se apresenta como um problema e que queremos solucionar.

O desenvolvimento de competências nesses termos descola-se de um modelo de aprendizagem que privilegia a memorização mecânica e passa a incorporar uma forma crítica de pensar, analisando os diversos aspectos do problema e facilitando sua aplicação à vida real.

Desenvolver competências também está ligado a saber relacionar os diversos recursos para a solução de problemas. Esses recursos só se tornam efetivos se tiverem correspondência intencional e responsável entre si, bem como se estiverem dentro do escopo de conhecimentos que devem ser obtidos para que o estudante desenvolva as competências.

Para que essas competências sejam efetivas, elas têm que estar de acordo com as novas necessidades exigidas pela sociedade. Novas demandas sociais exigem competências que levem os alunos a estarem preparados para as mudanças e para uma inserção ética, cidadã e responsável na sociedade contemporânea. Por isso, a BNCC afirma que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018b, p. 14).

Formar por competências é, segundo a BNCC, a forma mais adequada e eficiente de educação integral do aluno. Mas de que maneira a formação por competências se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem para o desenvolvimento da totalidade da pessoa?

2.2 Competências e processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral do sujeito

A palavra “aprender”, segundo sua formação etimológica, significa “tomar posse de algo, reter, segurar, prender, fazer entrar algo”. Utilizada no contexto da Educação, aprender, ou seu derivado “aprendizagem”, referem-se à retenção ou a tomar posse de algum conhecimento.

Porém, a aprendizagem é um processo muito amplo de aquisição de conhecimento e com muitas formas de ocorrer. Aprende-se trabalhando, aprende-se estudando, aprende-se explicando. São muitas e variadas formas de aprender.

William Glasser, psicólogo estadunidense, desenvolveu com suas pesquisas uma pirâmide de aprendizagem. Nessa pirâmide, observa-se que, ao lermos, retemos somente 10% daquele conteúdo. Na base da pirâmide temos que, ao explicarmos o que estudamos para outras pessoas, aprendemos 95% do conteúdo.

Figura 1 – Pirâmide de Aprendizagem



Fonte: RHEIS Consulting. Disponível em: <https://www.rheis.com.br/post/pir%C3%A2mide-de-aprendizagem-na-educa%C3%A7%C3%A3o-corporativa>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Temos aqui uma concepção de aprendizagem que foge do modelo tradicional de ensino. Uma aprendizagem passiva gera pouca apreensão de conhecimento, enquanto uma aprendizagem ativa faz com que consigamos reter muito mais conhecimento.

Quando falamos de uma formação por competências, estamos nos referindo a um processo ativo de desenvolvimento de conhecimento. As competências gerais da BNCC nos indicam “verbos de comando” que exemplificam essa afirmação: “valorizar e utilizar”, “exercitar”, “utilizar”, “compreender, utilizar e criar”, “argumentar”, “exercitar” e “agir”.

Nessas atitudes propostas pelas competências gerais da BNCC, encontramos uma saída da aprendizagem passiva e uma passagem para a aprendizagem ativa.

Rogers (1973), no prólogo de seu livro *Liberdade para Aprender*, intitulado *Aprendizagem: que espécie?*, fala-nos sobre aprendizagem de maneira direta:

[...] um pensamento sobe à tona – desejo falar-lhes a respeito de aprendizagem. Mas não o amontoado de coisas sem vida, estéreis, fúteis, logo esquecidas, com que se abarrotam a cabeça do pobre e desamparado educando, atado à sua cadeira pelos veículos blindados do conformismo! Refiro-me à APRENDIZAGEM – à insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim de aumentar a eficiência e a velocidade do seu ‘calhambeque’ (Rogers, 1973, p. 3).

Rogers nos mostra claramente como se pode passar de uma aula passiva, completamente desinteressante, para um aprendizado integral, ligado aos interesses dos alunos. Não falamos aqui de motores e carros tão somente. Estamos nos referindo a um aprendizado que faça sentido para os alunos.

Essa aprendizagem, para formar a totalidade do sujeito, não pode se restringir à transmissão de conhecimento científico simplesmente. Quando lemos, estamos isolados na tentativa de apreensão de conhecimento, sem mais nenhum outro componente que nos leve ao aprendizado. Quando explicamos aquilo que estudamos, estamos relacionando conhecimento, atitudes, valores, habilidades e ligação afetivo-emocional. Por isso, a aprendizagem é bem mais completa e, por isso, Glasser afirma que aprendemos 95% do que estudamos.

Essa análise está relacionada com a definição de aprendizagem descrita por Masetto (2010). Conforme o autor, a aprendizagem é:

um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abrangendo minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes e valores (Masetto, 2010, p. 27).

Retomando o texto já citado da BNCC, podemos identificar uma relação intrínseca entre competências e aprendizagem:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 8).

A aprendizagem, a partir das competências da BNCC, está plenamente relacionada a esses quatro eixos: conhecimento, habilidades, atitudes e valores, relação afetivo-emocional.

Segundo a BNCC, temos as seguintes competências relacionadas à obtenção de conhecimento científico:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018b, p. 9).

Outras competências se relacionam com o desenvolvimento de habilidades, necessárias para a vivência em sociedade na atualidade:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018b, p. 9).

Podemos observar ainda outras competências que se fixam em questões de valores como:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018b, p. 9).

Por fim, temos aquelas competências que se relacionam ao cuidado e ao desenvolvimento afetivo-emocional, pensando na relação com o outro:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018b, p. 10).

Trabalhar as competências pensando no processo de aprendizagem faz com que possamos experimentar um desenvolvimento dos alunos no sentido de formá-los como sujeitos de sua própria história. A análise de conteúdos, dissociada de um objetivo de formação social, ética, socioemocional, empática e pragmática, leva os alunos a se desinteressarem pelo aprendizado e gera uma formação incompleta.

Em Masetto (2010), encontramos a justificativa para esse modelo de aprendizado:

[...] se olharmos para nossa vida cotidiana, acredito que a condição básica para aprendermos alguma coisa é sentirmos necessidade daquilo, vivermos uma carência que precisa ser suprida, experimentarmos uma sensação de falta de algo, que poderá nos completar ou realizar ou nos tornar mais felizes. Nessas condições vamos atrás, perseguimos nossos objetivos com afincamento e determinação (Masetto, 2010, p. 33).

2.3 As competências da BNCC e seus significados para o ensino de História no Ensino Médio

O ensino de História no Ensino Médio esteve, desde há muito tempo, direcionado às exigências dos vestibulares. Mesmo que os planejamentos das escolas afirmem uma formação para a cidadania, para o entendimento do passado como forma de compreender o presente, na prática, experimentam-se aulas que não dialogam com o contexto vivido pelos alunos.

Os planejamentos do curso de História do Ensino Médio não relacionam competências e habilidades com a prática pedagógica. Via de regra, propõem um desenvolvimento da pessoa, mas fixam-se nos conteúdos, sem integração com a realidade dos alunos.

Para Rogers (1973, p. 4): “Tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. Só se coloca “do pescoço para cima”. Não envolve sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa, como um todo.”

O trabalho do professor de História deve ir além desses programas burocráticos e sem nenhum tipo de ligação com a realidade. A proposta da BNCC de trabalhar com competências

permite ao docente livrar-se dessas amarras que já não fazem mais sentido para alunos que têm necessidades alinhadas ao mundo contemporâneo.

A BNCC coloca, ao longo de todo seu texto, inserções sobre as competências, relacionando-as ao reconhecimento do processo histórico em que o sujeito está inserido. Entender o seu contexto faz com que os alunos possam superar as desigualdades e se fortalecer para viver numa sociedade mais humana e democrática. Por isso, o ensino de História toma uma dimensão essencial na BNCC, pois perpassa todos seus componentes curriculares direta ou indiretamente.

Para o currículo do Ensino Médio, a BNCC propõe:

que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2018b, p. 561-562).

O cumprimento dessas metas está relacionado, nas Ciências Humanas, segundo a BNCC, ao estudo de algumas categorias fundamentais para formar os estudantes:

Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (Brasil, 2018b, p. 562).

O trabalho com essas categorias fundamentais está atrelado às Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. No texto da BNCC, elas são em número de seis, inter-relacionando as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, e fazendo com que seja sempre vislumbrada a ligação com os temas da atualidade e com a formação humanística.

Essas Competências Específicas da BNCC são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018b, p. 570).

As Competências Específicas 1, 2, 3 e 6 estão relacionadas ao desenvolvimento de 6 habilidades, enquanto as Competências Específicas 4 e 5 se relacionam a 4 habilidades.

Para o ensino de História, as Competências Específicas formam um conjunto que abarca a forma como os estudantes devem tomar consciência sobre determinado processo histórico. Uma aula de História não fará diferença se não dialogar com o presente e se não der subsídios para que os alunos pensem sobre o que está sendo discutido. Por isso, a palavra que inicia cada uma das Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é um verbo de atividade, e não de passividade. “Analisar”, “analisar e avaliar criticamente”, “identificar e combater”, e “participar” demonstram a intenção da BNCC de “tirar o aluno de sua carteira” e da sala de aula e levá-lo para o mundo.

A formação a partir dessas Competências Específicas não pode se atrelar à repetição de conteúdos e a temas que se sobrepõem, sem dizer nada aos alunos. Assim, ao trabalhar um tema como “Egito e Mesopotâmia”, o professor provavelmente irá elencar as relações políticas, econômicas e sociais presentes nesses contextos. A proposta do estudo desse momento histórico se perde, pois os alunos sentem-se muito distantes dessa realidade de 4.500 a 5.000 anos atrás. Os alunos estudarão para as avaliações e, em seguida, esquecer-se-ão dos reis, faraós, sacerdotes e felás expostos pelos professores.

A professora Circe Bittencourt (2021), na apresentação de seu livro *O saber histórico na sala de aula*, discute a mesma questão:

Estar diante de inquietos jovens, nas mais diversas salas de aula, para ensinar História tem sido um desafio para os professores. A constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da “história da humanidade” leva a indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para os alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias (Bittencourt, 2021, p. 7).

Se esses mesmos professores fizessem esse trabalho a partir das competências da BNCC, poderiam trabalhar com grandes temas como escravidão, civilização, relações de dominação, associados a questões contemporâneas como desigualdade social, intolerância, democracia, entre outros. Trabalhar relacionando as Competências Gerais 1, 2, 3 e 4 poderia levar o professor a discutir de forma mais clara os temas, bem como relacioná-los com maior eficiência.

Pensando na metodologia desse trabalho, a Competência Geral 1 fala em:

pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles (processos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais), considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018b, p. 570).

Portanto, além de trabalhar grandes temas por comparação entre as civilizações, por exemplo, o professor poderia dispor de métodos muito mais eficazes e importantes para a vida do aluno que a aula expositiva. Estamos nos referindo ao aprendizado por pesquisa ou por seminários que, entre outros modelos de metodologias ativas, se bem empregados, traduzem-se numa formação muito mais interessante para o aluno.

2.4 Competência e Aprendizagem para a formação em História no Ensino Médio

Trabalhar com competências para a formação em História no Ensino Médio só faz sentido se, durante o processo, ocorrer uma aprendizagem que seja comprovadamente melhor que a tradicional.

Como já dissemos, o processo de aprendizagem relaciona aspectos cognitivos (conhecimento), afetivo-emocionais, de atitudes e valores, e de desenvolvimento de competências e habilidades. Ora, parece claro que, numa forma tradicional de ensino, somente leva-se em consideração o aspecto cognitivo de aprendizagem, o que não garante a formação integral do sujeito.

O que a BNCC propõe com o processo de aprendizagem por competências na área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, é desenvolver uma forma integrada de ensino, que desenvolva uma aprendizagem mais atenta e ligada ao mundo atual e a uma formação ética:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018b, p. 561).

Podemos encontrar muitos aspectos do processo de aprendizagem nas seis Competências Específicas da BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no geral, e na disciplina de História, em específico. Todas essas Competências Específicas relacionam-se com o conhecimento, a partir da premissa de que é preciso conhecer o que se está analisando, identificando, avaliando e criticando. Essas seis Competências Específicas trazem também em si a questão de atitudes e valores, visto que todas pedem análise (atitude) e têm como objetivo a formação ética, responsável, democrática, crítica e autônoma (valores).

Outros aspectos mais aprofundados merecem ser analisados nessas Competências Específicas e demonstram a sua relação intrínseca com o processo de aprendizagem:

- Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

A Competência Específica 1 traz, em seu texto, uma grande ligação com as áreas de Geografia e História, pois propõe analisar processos que são importantes nessas áreas, em diferentes âmbitos e com diversos procedimentos. Essa análise e discussão só pode ocorrer com a aquisição de conhecimentos como pré-requisito. Sem compreender os processos em seus mais variados aspectos, não há como “posicionar-se criticamente”, tampouco “tomar decisões”.

A análise desses processos e a tomada de “decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica” fazem parte da área de atitudes e valores do processo de aprendizagem, pois tomar decisões implica, além de conhecimento, ação (atitude), que sempre está relacionada aos valores que desenvolvemos.

Por outro lado, se pensarmos que “o desenvolvimento na área de habilidades humanas e profissionais significa aprender o que podemos fazer com os conhecimentos adquiridos” (Masetto, 2010, p. 28), tomar essas decisões descritas na BNCC faz parte do desenvolvimento das habilidades dos estudantes, a partir do momento em que a ação promove uma passagem do que se aprende para o que se pode fazer na prática com esse aprendizado.

- Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

A Competência Específica 2 relaciona-se diretamente com as áreas da Geografia e da Sociologia e, muito concretamente, com a História. “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes **tempos e espaços**” é prática cotidiana do ensino da História. Daí seu caráter relacionado à área do conhecimento no processo de aprendizagem, pois leva-nos à “compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.”

Há ainda, quando se propõe a análise dessa formação de territórios e fronteiras, uma relação com as atitudes e valores do processo de aprendizagem, pois, quando se estabelecem essas “relações de poder” propostas para estudo e desenvolvimento de competências, elas devem ser estudadas sempre a partir dos parâmetros que temos atualmente, como os valores éticos. A compreensão desses parâmetros faz parte do processo de aprendizagem.

- Competência 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Essa é uma competência ligada diretamente à construção que os professores de História fazem em suas aulas. As relações de produção, notadamente entre capital e trabalho, são a base das discussões quando se fala no desenvolvimento das sociedades.

Analisar essas relações e o seu papel “na construção, consolidação e transformação das sociedades” faz com que os estudantes se apropriem de conhecimentos elementares para o entendimento desses e de outros processos. Muito do estudo da História e da Historiografia se dá a partir da relação entre explorados e exploradores, e a base dessa análise é a relação entre capital e trabalho. Por conseguinte, essa análise deve ter também como base um conjunto de valores que serão construídos a partir da análise dos papéis de cada uma das classes sociais envolvidas.

- Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

A Competência Específica 5 está intimamente ligada às disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas também deve ser desenvolvida pelo curso de História. Não há como estudar injustiça, preconceito, violência, ética, democracia e Direitos Humanos sem compreender o processo histórico em que elas se inserem. Além disso, essa é uma competência que inclui as quatro áreas do processo de aprendizagem.

Observamos a questão do conhecimento no estudo, nas pesquisas e na discussão sobre processos históricos em que surgem esses temas (e não há processo em que eles não apareçam). Assim, analisar os processos históricos sob a perspectiva da injustiça, por exemplo, é entender como evitar que essa injustiça aconteça no mundo atual. Perceber o preconceito em determinado contexto faz-nos entender a importância da luta por igualdade em nossa realidade. Todo esse estudo é permeado por uma construção do conhecimento que não se localiza somente no campo teórico.

Pensando em atitudes e valores, parece óbvio que estudar esses conceitos colocados pela BNCC, à luz do processo histórico, leva-nos a refletir sobre nossas atitudes frente às desigualdades e faz com que se desenvolva nos alunos um apreço pela liberdade, tema transversal quando se fala em ética, democracia e Direitos Humanos.

O desenvolvimento de habilidades está relacionado com o aprendizado sobre ética, democracia e, principalmente, sobre a importância do respeito aos Direitos Humanos, bem como sobre a utilização desse conhecimento para lutar contra as injustiças, o preconceito e a violência.

Por fim, ser solidário e atuar para que a inclusão deixe de ser um discurso vazio e passe à prática requer o desenvolvimento de uma educação afetivo-emocional que se baseie na ideia da empatia, do respeito ao outro, e da luta pela igualdade.

- Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Essa Competência Específica aborda o desenvolvimento do conhecimento, de atitudes e valores e das relações afetivo-emocionais.

Para participar do debate público de forma crítica, o estudante deve ter como base um conhecimento sobre os temas discutidos, que deverá ser desenvolvido pensando na aquisição

desses conhecimentos. A participação ativa e crítica no debate público só pode se dar de forma competente se houver conhecimento.

Respeitar diferentes posições está muito relacionado a uma atitude de empatia com aqueles que se colocam para o debate. Uma atitude empática é, antes de tudo, uma atitude de respeito, o que, certamente, mostra que a questão de desenvolvimento de valores está presente. Além disso, exercitar a cidadania e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, tudo isso “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”, são atitudes que levam à apreensão de valores muito caros às sociedades democráticas de hoje.

A análise dessas Competências Específicas relacionadas ao processo de aprendizagem demonstra que, ao se trabalhar com competências, a aprendizagem não fica isolada ou prejudicada. O trabalho com competências não prescinde da escolha de conteúdos, mas coloca os temas do estudo da História numa perspectiva mais humanista e atrelada com o presente, numa atitude mais ativa. Como afirmado na BNCC:

para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social (Brasil, 2018b, p. 569).

Podemos assim concluir que, ao trabalharmos com as competências da BNCC, relacionadas ao ensino e à aprendizagem em História, as fronteiras do que se pode alcançar se alargam. O trabalho com as Competências Gerais e com as Competências Específicas fazem com que o processo de aprendizagem ganhe sentido para os estudantes e para os professores, a partir da perspectiva trazida pela BNCC do aluno ser protagonista de seu próprio aprendizado.

Introduzir o planejamento por competências no Currículo Escolar traz a vantagem da facilitação do trabalho interdisciplinar, contextualizado, e que consiga compreender como atingir de forma eficaz aquilo que a BNCC reconhece como “múltiplas juventudes”.

Essa análise que relaciona competências e Aprendizagem não deve ser entendida de forma fechada ou como um trabalho que se aplique somente à disciplina de História ou à área de Ciências Humanas e Sociais. O trabalho com as competências propostas pela BNCC deve ser compreendido numa dimensão que aponta para o sucesso do processo de aprendizagem em todos os componentes curriculares e em todas as disciplinas, e não somente numa perspectiva de ensino de História.

Tal proposta procura fazer com que os professores de todas as disciplinas possam escapar do cenário identificado por Rogers:

Com frequência nos negamos a reconhecer que muito do material apresentado aos estudantes em salas de aula tem, para eles, a mesma qualidade desconcertante e destituída de significado que tem, para nós, a lista de sílabas sem sentido. E isto é verdade sobretudo para a criança, pouco privilegiado, a quem a experiência anterior não oferece contexto algum dentro do qual se insira o material com que se defronta. Mas quase todo estudante descobre que extensas porções do seu currículo são, a seu ver, sem o menor significado. Assim, a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significação pessoal (Rogers, 1973, p. 4).

3 O CURRÍCULO IMPLANTADO NUMA ESCOLA À LUZ DA BNCC, COM PROJETOS INOVADORES

3.1 A inovação como prática de uma Educação transformadora

A Educação, enquanto processo formal de crescimento do indivíduo, está diretamente ligada ao desenvolvimento das sociedades. Todavia, a Educação, suas metodologias e práticas dificilmente acompanham esse desenvolvimento com a mesma velocidade que ele ocorre. Esse descompasso faz com que a sala de aula não seja atrativa para os alunos, pois, muitas vezes, desvincula-se da realidade e da vida cotidiana. Conclui-se, então, que as práticas de sala de aula devem mudar para que a Educação cumpra o seu papel de ser transformadora.

Essa condição social da Educação é expressa na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu Título I, ele estabelece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Analisando a LDB, percebemos que a Educação não se desvincula da sociedade e, ao contrário, deve estar ligada à “prática social”. Assim, não basta apenas que o professor tenha conhecimento científico do que ensina, é necessário que entenda a Educação como interação entre indivíduos. Para tanto, é preciso que haja, na sua prática, um equilíbrio entre saberes práticos, humanos, técnico-científicos e didático-pedagógicos.

Vincular-se a modelos não relacionados às necessidades dos estudantes, que são de ordens mais diversas que do simples conhecimento técnico-científico, não leva a Educação a cumprir sua meta de formar o sujeito de maneira integral.

Por outro lado, para se formar um professor ideal, que atue de forma eficaz na formação dos alunos, são necessários muitos saberes. É preciso que o docente utilize sua capacidade de relacionamento interpessoal, de respeito aos saberes dos educandos, de ética na relação com os discentes. De fato, é preciso que os docentes pratiquem com os seus alunos o acolhimento e a empatia. Preparando-se para atuar dessa forma, o docente faz com que a sala de aula se

transforme de “um tempo e um espaço do professor” para “um tempo e espaço que existe para que o aluno possa aprender” (Masetto, 2010, p. 18).

É nesse contexto de necessidade de um aprendizado coletivo e ativo que o professor deve buscar práticas inovadoras para transformar sua sala de aula. Como afirma Masetto:

Marcamos como pressuposto que as inovações educacionais nunca se apresentam com a característica de neutralidade. Pelo contrário, sempre surge como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis.

A inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais (Masetto, 2012, p. 16-17).

Neste capítulo vamos analisar dois projetos inovadores: um deles desenvolvido na anteriormente denominada Escola da Comunidade; e outro no Campus Vila Andrade, ambos oriundos do Colégio Visconde de Porto Seguro. Em ambos os casos, vamos observar como o entendimento do contexto e da necessidade da comunidade geraram o plano e a concretização dos cursos.

3.2 Os projetos e seu *locus*: um pequeno histórico

O Colégio Visconde de Porto Seguro implantou, desde o ano de 1966, o projeto social denominado Escola Primária Gratuita. Nessa época, a escola se localizava na Praça Franklin Roosevelt e seu diretor, Dr. Hamilcar Turelli, reuniu professores que quisessem lecionar no período da tarde para filhos de comerciantes, bancários e balconistas, pessoas que não tinham condições de pagar pelos estudos de seus filhos. Juntamente com essa Escola Primária Gratuita, instalou-se também o 1º ano de alfabetização de adultos, no período noturno.

Já no ano de 1973, iniciava-se uma nova turma de 5ª série, instituindo-se, assim, o curso ginásial desse projeto. Em 1974, a escola mudou-se para as novas instalações no bairro do Morumbi, o que fez com que o público desse projeto social se alterasse. Muitos alunos que tinham seus pais trabalhadores do Centro de São Paulo não puderam acompanhar essa mudança de localização e, a partir de então, os alunos passaram a ser, em sua maioria, moradores da comunidade de Paraisópolis.

Acompanhando essas mudanças, o Colégio Visconde de Porto Seguro altera, em 2001, o nome do seu projeto social para Escola da Comunidade e inaugura, em 2003, um curso regular

noturno para o Ensino Médio. Um material comemorativo dos 50 anos da Escola da Comunidade cita esse contexto:

O Ensino Médio foi implantado na EC, no período noturno, em 2003. Até então, ao concluírem a antiga 8ª série, os alunos eram encaminhados para escolas técnicas ou colégios estaduais. Os que se destacavam recebiam bolsas de estudo e eram convidados a permanecer no Ensino Médio do currículo regular pago (Colégio Visconde de Porto Seguro, 2017, p. 41).

Essa perspectiva da Escola da Comunidade permanece até o ano de 2020, quando todas as turmas do Morumbi se juntam às turmas já existentes na Vila Andrade e, num espaço novo e totalmente dedicado a esse projeto, iniciam as aulas já nos períodos da manhã e da tarde. As turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanecem até hoje na Unidade Morumbi, no período noturno.

É muito importante perceber que, quando todo o curso regular da Escola da Comunidade muda-se para a Unidade Vila Andrade, inicia-se, por determinação governamental, a reformulação do Ensino Médio, com discussões que culminarão na implantação dos Itinerários Formativos.

Uma perspectiva importante a se analisar sobre esse projeto social é que:

- a. os alunos do ensino regular, apesar de estudarem numa unidade escolar muito bem estruturada, encontram uma realidade muito contrastante quando voltam para suas casas. Surge daí a necessidade de muitos deles trabalharem enquanto ainda estão no Ensino Médio. Nenhum desses aspectos pode ser desprezado quando falamos no seu processo de formação;
- b. Os alunos da EJA, que já trabalham durante o dia, têm uma maior dificuldade de concentração, seja pelo cansaço ou pelo tempo de distanciamento da escola.

Observando essas duas situações, fica clara a necessidade de aulas que sejam inovadoras e motivadoras, que atinjam os alunos, conversando com aquilo que faça sentido para eles.

A citação ao histórico do projeto social do Colégio Visconde de Porto Seguro é importante para contextualizar os dois projetos inovadores que analisaremos a seguir e que tentam, de alguma forma, solucionar essa contradição entre a realidade dos alunos e o que é aprendido em sala de aula: a utilização das Tertúlias Literárias na Educação de Jovens e Adultos e a implantação dos Itinerários Formativos no curso regular do Ensino Médio.

3.3 As Tertúlias Literárias na Educação de Jovens e Adultos: uma nova forma de educar

A proposta da utilização das Tertúlias Literárias para a Educação de Jovens e Adultos, explicitada no trabalho da professora Tatiana Lazarini Nascimento denominada “Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos”, foi uma forma de inovar no ensino desses alunos. Esse projeto foi uma resposta à falta de interação entre os alunos da EJA e a forma tradicional de ensino. Para a formação desse adulto que volta à escola, uma simples repetição do que se aprende no ensino regular não traz o efeito desejado. Segundo Catelli Jr.:

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que essas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagem de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças (Catelli Jr., 2019, p. 314).

O que se presume a partir dessa afirmação de que os alunos da EJA não aprendem da mesma forma que os alunos do ensino regular, é que eles devem aprender de uma maneira diferente, pois a articulação das suas ideias dá-se de uma forma diferente. São alunos que têm um histórico de vida muito complexo, que têm necessidades muito diferentes dos outros estudantes, e precisam de motivação todo o tempo. Por isso, uma metodologia tradicional funciona pouco nesse contexto. Muitos desses alunos nem iniciaram, em momento algum de suas vidas, um processo de educação formal.

Para Balssanelli (2011), vários são os motivos que fazem o aluno da EJA abandonar os estudos:

Falta de interesse nos estudos; pretensão de um emprego para ajudar à família; gravidez precoce (desejada ou não); falta de condições especiais para o deficiente – qualquer que seja sua deficiência; falta, ou pouco, incentivo da família aos estudos; a falta de compreensão da importância dos estudos [...] (Balsanelli, 2011, p. 5).

Os alunos da EJA são, segundo Nascimento (2021, p. 91), “adultos imigrantes que não tiveram estudo na idade cronológica adequada e buscam uma oportunidade de retorno ao ambiente escolar”.

Esse retorno não se dá de forma tranquila. Muitos alunos desistem, alguns ficam muito tempo sem vir às aulas, outros mostram grande desânimo pelo próprio cansaço do trabalho, e outros ainda sucumbem à dificuldade individual da leitura e da escrita. Trabalhar com as Tertúlias Literárias foi uma nova forma de ensinar. Como explica Nascimento:

A maioria (dos alunos) alfabetizou-se no projeto da Escola da Comunidade, porém apresentava dificuldade para a utilização da leitura e escrita como ação crítica em seu espaço social. Assim, em consenso, houve a proposta de desenvolvimento da Tertúlia Literária para a turma apresentada (...) com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem dialógica centrada nas especificidades e necessidades do adulto (Nascimento, 2021, p. 92).

A pergunta que se coloca a partir dessa afirmação é: o que são essas Tertúlias Literárias? Segundo o texto do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE, 2023):

Trata-se da criação coletiva de significados e conhecimentos com base no diálogo igualitário e na participação de todos os participantes.

A atividade, Tertúlia Dialógica, baseia-se nos 7 princípios da Aprendizagem Dialógica, e se desenvolve com produções clássicas da humanidade, sendo assim, é possível realizar diversas tertúlias dialógicas, como por exemplo: literária, de artes e musical.

As Tertúlias Dialógicas possibilitam que pessoas de idades, gêneros e culturas diferentes debatam temas diversos acerca dos clássicos universais e de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo².

As Tertúlias Literárias são, segundo sua definição, um modelo de aprendizagem dialógica, que tem por instrumento o contato com obras clássicas produzidas pela humanidade ao longo do tempo. A aplicação dessa metodologia, como veremos, dá-se de uma forma extremamente democrática.

Para Mastropasqua:

Tertúlias Dialógicas são encontros semanais, a partir da leitura de obras clássicas nacionais e internacionais da literatura, da música e das artes plásticas. Os estudantes têm o desafio de ler ou ouvir a obra previamente e devem trazer para o encontro um trecho selecionado seguido de um comentário pessoal, apresentando seus argumentos para essa escolha (Mastropasqua, 2023, p. 30).

Na experiência descrita pela professora Tatiana Lazarini Nascimento, ocorreu, primeiramente, uma capacitação promovida pelo Instituto Natura, responsável por apresentar as Comunidades de Aprendizagem de Barcelona, onde foram trabalhadas diferentes ações pedagógicas. Dentre essas ações, estavam as práticas das Tertúlias Literárias.

O processo de passagem do aprendizado com o Instituto Natura para a prática com os alunos teve as seguintes etapas:

- a. Explicação e exemplificação do conceito de Tertúlias Literárias para os alunos;

² Disponível em: <https://www.niase.ufscar.br/equipe/tertulias-dialogicas/tecnicos-administrativos>. Acesso em: 29 ago. 2023.

- b. Planejamento, desde o início do ano, envolvendo, a escolha do livro, o dia da semana em que o livro específico seria lido, bem como o tempo de duração das leituras, que eram decididos pelo grupo de professores;
- c. Os livros escolhidos tinham relação com a experiência de muitos dos alunos. Escolheu-se, por exemplo, trechos do livro *No Longe dos Gerais*, de Nelson Cruz, onde o autor mostra anotações de João Guimarães Rosa, conduzindo uma boiada;
- d. Produção de modelos de registros para os alunos organizarem seus comentários.

No dia marcado para a Tertúlia, ocorreu a seguinte sequência:

- a. Organização das cadeiras da sala em círculo;
- b. Tempo de 30 minutos para que os alunos revissem sua escrita, feita a partir de uma leitura anterior;
- c. Inscrição dos alunos para leitura e comentário sobre o trecho que mais gostou, relacionando-o com alguma memória dentro de sua história;
- d. Uma segunda inscrição, após a leitura e os comentários, quando os colegas puderam argumentar com base nas ideias do outro.

Toda essa sucessão de etapas, que fazem do ato de tertuliar uma importante metodologia de ensino, faz com que os alunos relacionem conhecimentos. Segundo Nascimento:

Essa sucessão de transformações que o saber se passa devido ao ato de tertuliar é característica da transposição didática. É exatamente a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, percurso que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. (Nascimento, 2021, p. 101)

Podemos, então, afirmar que, a partir da utilização das Tertúlias Literárias pelos alunos da EJA, houve aprendizagem? Segundo Nascimento (2021, pp. 110-111):

O desenvolvimento da ação educativa “Tertúlias Literárias” em um grupo de Educação de Jovens e Adultos apresentou resultados significativos para o processo de aprendizagem do aluno: atrelou-se a inteligência cultural – experiências pessoais e significativas de cada aluno – à prática da Tertúlia, desenvolvendo com mais facilidade, em sala de aula, o aprimoramento do vocabulário e da argumentação, a compreensão do texto, o respeito à escuta igualitária, a fluência leitora e a competência leitor.

Parece claro que as Tertúlias Literárias provocam, seja pela forma diferente de ensinar, seja pelo trabalho com a História e com a memória dos alunos, um momento de aprendizagem significativa. Fazer a relação entre leituras clássicas e a vida dos alunos traz um significado para a aprendizagem, o que leva à compreensão do que se quer ensinar.

3.4 As Competências relacionadas à experiência de trabalho com Tertúlias Literárias

Uma das consequências para o êxito do trabalho da professora Tatiana Lazarini Nascimento está no desenvolvimento de Competências que ela proporcionou aos seus alunos.

Podemos identificar várias Competências Gerais da BNCC nesse processo:

- Quando o professor apresenta o texto ao aluno, e propõe a discussão entre os pares, ele está trabalhando com alguns aspectos identificados na Competência Geral 2 (*Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas*);

- Ao dar voz aos alunos, para que trabalhem com a sua História, com a sua memória, e com aspectos da sua cultura, a Tertúlia faz *valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade* (Competência Geral 6);

- A prática da leitura, da escuta do outro, da partilha de experiências, da discussão sobre diversos pontos de vista, atendem ao proposto pela Competência Geral 4: *utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo*;

- Por fim, quando as Tertúlias fazem com que os alunos exponham suas vidas e seus pontos de vista perante os colegas, e recebam um feedback sobre suas posições, trabalha-se para *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (Competência Geral 9).

É perceptível como as Tertúlia Literárias, também chamadas de Dialógicas, ajudam-nos a compreender que as Competências Gerais da Educação Básica, presentes na BNCC, relacionam-se diretamente com a aprendizagem, o conhecimento científico e a formação educacional, mas não somente. Existe também uma forte relação com a forma empática de se relacionar com o outro, com a descoberta do diálogo respeitoso como agente de crescimento e

transformação, e com a ideia de que a exposição da história de vida de cada pessoa é extremamente importante para a aprendizagem pessoal e coletiva.

3.5 Os Itinerários Formativos como projeto inovador dentro de uma Unidade Escolar

Uma outra possibilidade de projeto inovador foi implantada na Unidade da Vila Andrade do Colégio Visconde de Porto Seguro, quando se fez necessário, por força de lei, elaborar os Itinerários Formativos e colocá-los em prática, paralelamente à continuidade dos cursos da chamada Formação Básica.

Os Itinerários Formativos são uma forma de inovação curricular dentro da mudança na política educacional para o Ensino Médio. Com essa proposta, que vigorou com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para que houvesse uma mudança na estrutura do Ensino Médio, os alunos passaram a ter, progressivamente, um mínimo de 1400 horas anuais na escola.

Essa lei mostra a distribuição das horas de aula segundo seu artigo 36, da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017a).

É na relação entre a BNCC e o Novo Ensino Médio que se abriu a possibilidade de empreender um tipo de formação que desse a oportunidade ao aluno de, ao concluir essa etapa de seus estudos, pensar para além de uma educação universitária, tendo competência para suprir aquilo que o mercado de trabalho exige, sem renunciar a uma educação cidadã, baseada em valores. Nesse Novo Ensino Médio, articula-se a Formação Geral Básica com os Itinerários Formativos, que devem ser pensados para que contemplem os projetos de vida dos alunos.

A composição dos Itinerários Formativos na Unidade Vila Andrade teve como base as 6 Competências Curriculares do Colégio Visconde de Porto Seguro: conceitos fundamentais, conexões globais, sustentabilidade, inteligência socioemocional, educação digital, e idiomas. Segundo Braun:

Para alinhar os Itinerários Formativos que seriam organizados pelos professores com os objetivos propostos, a equipe decidiu trabalhar com grandes temas de abordagem interdisciplinar, transversal e integradora, buscando uma contextualização dos alunos. Na organização dos Itinerários Formativos, os professores consideraram sua utilidade na vida dos alunos, sem esquecer a Formação Inicial Profissionalizante e os problemas da comunidade (Braun, 2022, p. 73).

A elaboração dos Itinerários Formativos deveria ter, em sua organização, alguns temas sugeridos previamente por professores e alunos, de acordo com os interesses demonstrados, e as possibilidades de implantação. Os temas sugeridos foram os seguintes: empreendedorismo; tecnologia e cultura *maker*; sustentabilidade; educação ambiental; educação para o trabalho; educação financeira; trabalhando pelo mundo; línguas e linguagens da vida profissional; saúde; formação cidadã e práticas sociais; urbanização; escola de negócios; inglês para negócios; mídias sociais; automação residencial; linguagens de programação; aprofundamento nos idiomas alemão e inglês; e projeto de vida.

De acordo com Braun:

Considerou-se a realidade e a necessidade do educando, tendo em vista sua adequação para com os requisitos do mercado de trabalho e de uma vida estruturada, que os retire das suas condições atuais, que se mostram precárias. Propusemos, então, projetos que se adequassem ao mundo contemporâneo, ligando diretamente ao mercado de trabalho, fazendo com que nossos jovens não se tornassem apenas ferramentas de trabalho de um sistema, mas sim peças fundamentais, que se formam com experiências e noções reais do que de fato é o mundo. Tais iniciativas baseavam-se na ideia de que a construção de um itinerário seria feita a partir da necessidade real do grupo, isso é, construir uma formação humana, que busca garantir ao aluno o direito a uma formação integral (Braun, 2022, p. 75).

O projeto piloto para a implantação dos Itinerários Formativos deu-se a partir de dois cursos organizados para os alunos do período noturno: Linguagem de programação *Phyton* e *Arduino*, com as quais os alunos passaram a programar aplicativos que poderiam ser utilizados na Comunidade de Paraisópolis.

Estabelecido que os Itinerários Formativos deveriam ser implantados, e com um modelo exitoso, o plano, agora, era discutir uma implantação em todo o Ensino Médio.

Primeiramente, percebeu-se a necessidade de professores com formação não só nos conteúdos dos Itinerários, mas também no modelo pedagógico a ser utilizado. Braun explica que:

A equipe pedagógica desenvolveu um modelo de formação incentivando os professores a integrarem as várias áreas de conhecimento, com a proposta de um novo currículo para a organização da FGB e seus IF, sempre valorizando um processo colaborativo. Foram realizados encontros quinzenais de formação em serviço (reuniões de gestão participativa), com professores, coordenadores e gestores para reflexões sobre como poderíamos estimular o pleno desenvolvimento dos alunos por meio do ensino por competências (Braun, 2022, p. 60).

Essa formação dos docentes dividiu-se, então, nas seguintes etapas:

A primeira etapa foi a de conscientização quanto às necessidades de entendimento do cenário e da reforma do novo EM proposta pela BNCC.

A segunda etapa foi a de compreensão das necessidades específicas dos alunos do EM da EC, para a adequação na elaboração dos IF de iniciação profissionalizante, das necessárias mudanças metodológicas e avaliativas. Ou seja, precisávamos determinar onde queríamos chegar.

Na terceira etapa, contemplou-se a elaboração de uma nova arquitetura curricular na FGB para continuar garantindo os ingressos dos estudantes em universidades, além da organização de itinerários de FIP (Braun, 2022, p. 60-61).

Enquanto essa formação acontecia, gerando a ideia de que se deveria trabalhar com a interdisciplinaridade e com as metodologias ativas (Aprendizagem Baseada em Projetos, por exemplo), discutia-se e elaborava-se, em paralelo, os Itinerários que seriam oferecidos aos alunos. Esses se organizaram da seguinte maneira:

- Sustentabilidade: Ciência e Consciência, para a 1ª série;
- Escola de Negócios para Jovens, para a 1ª e a 2ª séries;
- Linguagem Digital e Matemática, para a 2ª série.

Todos os itinerários são compostos por 2 partes: uma parte diversificada, específica para cada um deles, e um núcleo comum (Braun, 2022, p. 84).

Dentro da matriz desses Itinerários, observamos a seguinte separação:

O itinerário de Sustentabilidade - Ciência e Consciência apresenta em sua parte diversificada Linguagem Matemática, Prática de Argumentação, Argumentation (em inglês), Energia e Desafios para a Contemporaneidade e Hábitos e Recursos Sustentáveis [...]. No núcleo comum, apresenta os componentes curriculares Criação e Comunicação Publicitária, Língua Alemã e Contexto e Projeto de Vida. [...]

O itinerário Escola de Negócios (1º ano) apresenta em sua parte diversificada: Matemática Financeira, Tecnologia e Inovação e English for Business (em inglês), e no núcleo comum: Criação e Comunicação Publicitária, Língua Alemã e Contexto e Projeto de Vida [...]

Em sua parte diversificada, o itinerário Escola de Negócios para Jovens (2º ano) apresenta 3 unidades curriculares: Matemática Financeira, Tecnologia e Inovação e English for Business (em inglês) [...]

O itinerário Educação Digital e Matemática apresenta em sua parte diversificada: Cidadania Digital, Robótica e Inteligência Artificial, Linguagem de Programação, Maker Culture (em inglês), Argumentation (em inglês) e Linguagem Matemática [...]. Ambos os itinerários (Escola de Negócios para Jovens no 2º ano e Educação Digital e Matemática) apresentam em seu núcleo comum, Língua Alemã e Contexto, Criação, Comunicação e Argumentação e Sustentabilidade e Clima (Braun, 2022, p. 84-86).

A aplicação desse novo modelo de Ensino Médio possibilitou: aos professores uma formação e um agir pedagógico diferente do tradicional; aos alunos, uma oportunidade de contato com áreas de conhecimento totalmente novas e relacionadas à vida real.

O sucesso desse projeto será verificado a partir de pesquisas e levantamentos que deverão ser efetuados nos próximos anos. Porém, a vantagem é de se poder observar *in loco* aquilo que propõe a BNCC e a legislação do Novo Ensino Médio.

3.6 As Competências relacionadas à experiência de trabalho com Itinerários Formativos

O processo de implantação dos Itinerários Formativos do Ensino Médio na Unidade da Vila Andrade do Colégio Visconde de Porto Seguro trouxe a possibilidade de se observar de forma mais profunda e consistente o trabalho com as Competências propostas pela BNCC.

Segundo o texto da própria BNCC:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (Brasil, 2018b, p. 470).

Na implantação desses Itinerários, ficou evidente a utilização das Competências Gerais da Educação Básica (Quadros 1-6):

Quadro 1 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do primeiro ano do Ensino Médio (Sustentabilidade – Ciência e Consciência)

SUSTENTABILIDADE - CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA	
Linguagem Matemática	Competência 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Prática de Argumentação – <i>Argumentation</i> (em inglês)	Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e

	<p>produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
Energia e Desafios para a Contemporaneidade	<p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</p>
Hábitos e Recursos Sustentáveis	<p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</p> <p>Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Elaboração própria

Quadro 2 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do primeiro ano do Ensino Médio (Escola de Negócios para Jovens)

ESCOLA DE NEGÓCIOS PARA JOVENS	
Matemática Financeira	Competência 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Tecnologia e Inovação	Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
<i>English for Business</i>	Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Elaboração própria

Quadro 3 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do primeiro ano do Ensino Médio (Núcleo Comum)

NÚCLEO COMUM	
Criação e Comunicação Publicitária	Competência 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Língua Alemã e Contexto	Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Projeto de Vida	Competência 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Elaboração própria

Quadro 4 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do segundo ano do Ensino Médio (Escola de Negócios para Jovens)

ESCOLA DE NEGÓCIOS PARA JOVENS (MESMO ITINERÁRIO DO PRIMEIRO ANO)	
Matemática Financeira	Competência 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Tecnologia e Inovação	Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
<i>English for Business</i>	Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Elaboração própria

Quadro 5 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do segundo ano do Ensino Médio (Educação Digital e Matemática)

EDUCAÇÃO DIGITAL E MATEMÁTICA	
Cidadania Digital	<p>Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
Robótica e Inteligência Artificial	<p>Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
Linguagem de Programação	<p>Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<i>Maker Culture</i> (em inglês)	<p>Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar</p>

	<p>informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<i>Argumentation</i> (em inglês)	<p>Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
Linguagem Matemática	<p>Competência 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>

Quadro 6 - Utilização das Competências Gerais da Educação Básica nos Itinerários Formativos do segundo ano do Ensino Médio (Núcleo Comum)

NÚCLEO COMUM	
Criação, Comunicação e Argumentação	<p>Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
Língua Alemã e Contexto	<p>Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
Sustentabilidade e Clima	<p>Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>Competência 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>

Elaboração própria

Como se pôde perceber, praticamente todas as Competências Gerais constantes na BNCC estão contempladas uma ou mais vezes nesse projeto de Itinerários Formativos. Trabalhar essas Competências nesse processo faz com que a formação dos alunos ocorra de

uma forma inovadora, visto que há uma legítima preocupação não só com o que se aprende, mas como se aprende, que recursos podem ser utilizados para que ocorra esse aprendizado, como intervir com eficácia para a resolução de problemas, como aliar integradamente “componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11), além de sempre se analisar as situações apoiando-se nos conhecimentos.

Porém, a grande inovação desse projeto é, de fato, aquilo que está descrito em Braun como “explorar as possibilidades trazidas pela BNCC para o Novo Ensino Médio e sua adaptação para atendimento das necessidades dos nossos alunos” (Braun, 2022, p. 97), não somente numa perspectiva relacionada ao mundo do trabalho, mas à sua formação humanística.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

4.1 As Competências da BNCC para a área de História no Ensino Médio

A área de História, dentro dos objetivos da BNCC, tem como prioridade educar o jovem do Ensino Médio para conhecer, compreender e interpretar o processo histórico de seu povo e dos demais povos de seu continente, relacionados à História das várias regiões e povos do mundo (Brasil, 2018b). A própria BNCC reconhece esse objetivo na introdução ao documento que orienta a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao entender a formação cidadã relacionada a conceitos como justiça, autonomia, liberdade de pensamento, de expressão e de escolha. Reproduzimos aqui esse escrito, pois ele é extremamente importante para a compreensão do que devemos analisar:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2018b, p. 561-562).

Numa visão mais aprofundada desse trecho, podemos perceber o que se espera do Ensino das Ciências Humanas, em geral, e de História, em particular.

Com relação à simples transmissão de conhecimentos históricos aos alunos, a mensagem da BNCC é que se extrapolem essas questões, fazendo da escola um espaço de estudo crítico, reflexão, diálogo, convívio, acoplado aos conhecimentos adquiridos, a respeito dos fenômenos históricos, uma leitura crítica, buscando conhecer suas causas e consequências para as pessoas, para o povo, para a nação, e para o mundo; bem como discutir suas superações históricas, geográficas, sociais, ambientais e regionais.

Quando dialogamos com os alunos sobre seus questionamentos, aliando passado e presente, estamos fazendo uma leitura crítica dos fatos e fenômenos históricos. Também, aproximamo-nos de superar o desinteresse dos alunos pelo curso de História no Ensino Fundamental II e Médio.

Esse tipo de pensamento sobre a educação não se trata de uma inovação do documento, mas resultado de debates e lutas por um ensino de qualidade, crítico e significativo.

Relacionando essa visão do ensino de História às linhas educacionais que propõem uma formação integral da BNCC, fica clara a expectativa de se superar o modo tradicional de abordar a história relacionada aos eventos, datas e nomes que carregam consigo uma única versão dos fatos e fenômenos. Ao explorar em nossas práticas docentes, por exemplo, a Competência Geral 2 - pensamento científico, crítico e criativo -, somos levados a considerar os diferentes conhecimentos, formular hipóteses, analisar outras versões e interpretá-las de forma crítica, o que é reforçado pela Competência Geral 7 - argumentação – “que possibilita a formulação, negociação e defesa de diferentes ideias.” (Brasil, 2018b, p. 9)

Podemos perceber a partir desta discussão que uma pergunta se impõe: o que o professor de História deve fazer na prática para formar seus alunos, a partir das competências propostas pela BNCC?

O problema fundamental a ser revisto pelo professor é a tensão existente dentro da sala de aula a partir do relacionamento entre o professor e o aluno: aquele visto como autoridade, responsável pelo planejamento da aula e executor dele; e este, o aluno, sentindo-se à margem do processo, apenas cumprindo determinações do professor e fazendo tarefas a serem avaliadas por esse. Um relacionamento em que não aparece o diálogo, a convivência, o protagonismo do aluno, sua parceria com os colegas e o professor, o trabalho em equipe não pode trazer resultados satisfatórios, tampouco buscar uma formação cidadã.

Nós, professores, carecemos de uma revisão de nossa formação docente para uma proposta como essa que a BNCC nos apresenta. Do mesmo modo, o aluno também precisa ser

levado a rever suas atitudes com relação ao Ensino Médio, o que ele fará desenvolvendo essa nova proposta da BNCC.

Num primeiro momento, é preciso que haja a revisão do papel do professor no Ensino Médio, construindo um novo espaço e tempo da aula, nos quais professor e alunos, conjuntamente, construam essa nova proposta.

Azevedo e Monteiro (2013) colocam essa questão da seguinte forma:

Na atualidade, ganhar a adesão da turma e sua voluntária participação é o desafio enfrentado pelos professores no fazer cotidiano. Em razão disso, a posição de autoridade inquestionável do professor e da escola está em xeque, obrigando o ensinado a se constituir de forma diferente e a se ressignificar constantemente. Dessa maneira, forças monológicas e dialógicas tensionam o ensinado e seus enunciados proferidos e constituem muitas vezes discursos híbridos e ambivalentes. [...] Na sala de aula de História, as práticas de oralidade, leitura e escrita são dimensionadas de forma diferente da vida cotidiana e da ciência de origem (em nosso caso, da História) (Azevedo; Monteiro, 2013, p. 561).

Por mais que a escola tenha se transformado ao longo do tempo, ela continua a reproduzir algumas práticas que inviabilizam uma formação integral dos alunos. Como proceder, então, para transformar essa realidade?

Os trabalhos com as Competências da BNCC, analisados no capítulo anterior, podem ser utilizados como exemplos para o planejamento de um curso de História com práticas inovadoras, que nos leve a trabalhar mais próximos da realidade dos alunos.

4.2 O trabalho com as Tertúlias Literárias na prática docente do curso de História no Ensino Médio

A Competência Geral 6 da BNCC destaca a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, bem como a necessidade de apropriar-se de conhecimentos que permitam compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e o projeto de vida. No contexto do Ensino Médio, essa competência se torna ainda mais relevante ao ser relacionada com o ensino de História.

Em primeiro lugar, o ensino de História desempenha um papel fundamental ao promover a valorização da diversidade cultural. Ao estudar as civilizações antigas, as sociedades medievais, as culturas indígenas e as trajetórias dos diferentes grupos étnicos ao longo do tempo, os alunos têm a oportunidade de compreender a riqueza da diversidade cultural humana. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes da importância de respeitar e valorizar a pluralidade de saberes e vivências.

Além disso, o ensino de História também proporciona aos estudantes a oportunidade de adquirir conhecimentos e experiências que os auxiliam na compreensão das relações próprias do mundo do trabalho. Ao analisar as transformações econômicas e sociais ao longo da História, os alunos podem identificar como o trabalho e a economia evoluíram e entender as implicações dessas mudanças em suas vidas e na sociedade em geral.

A competência Geral 6 da BNCC também destaca a importância de fazer escolhas alinhadas com a cidadania e o projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. O ensino de História fornece um arcabouço de conhecimentos que permite aos alunos compreenderem como as decisões políticas, sociais e econômicas moldaram o mundo em que vivemos. Isso capacita os jovens a desenvolverem uma consciência crítica sobre as questões contemporâneas e a tomarem decisões informadas e responsáveis em sua vida pessoal e cidadã.

Além disso, o ensino de História também estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que os desafia a analisar fontes históricas, questionar narrativas pré-estabelecidas e formular suas próprias interpretações. Isso contribui para que os estudantes construam um senso de liberdade intelectual e responsabilidade na busca por compreender o mundo e contribuir para a sociedade de forma significativa.

O trabalho num curso de História que pretenda ter como uma das referências a Competência Geral 6 pode ser executado de diversas maneiras, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras. Uma dessas formas de articulação entre a Competência 6 e o curso de História, formando um projeto inovador, é trabalhar-se a partir das Tertúlias Literárias.

Caimi (2015) afirma que:

as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo (Caimi, 2015, p. 110).

As Tertúlias Literárias partem, como já foi visto, da ideia de se utilizar textos clássicos e, a partir de uma prática dialógica, trazer eventos da vida dos participantes para a discussão. Ora, estudar História só faz sentido se o que é ensinado estiver em contato com o cotidiano daqueles que estudam. Daí, trabalhar História a partir das Tertúlias Literárias faz todo o sentido.

Segundo Oliveira e Barreiros (2019):

[...] a relação História e Literatura passa a ser explorada em outros ângulos, a partir do século XX, quando os intelectuais da Escola dos Annales, na França, pioneiramente ampliaram as concepções de documento, evidências do passado e fontes históricas, concedendo ao texto literário um lugar de valor e de problematização (Oliveira; Barreiros, 2019, p. 5).

O texto literário passa a ser um articulador, um motivador para o estudo de determinado contexto histórico. Ele acaba por aproximar “os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula” (Caimi, 2015, p. 110).

Há exemplos dessa forma de trabalho com as Tertúlias Literárias:

Ao longo da realização dos encontros no ambiente escolar, muito provavelmente, serão discutidas questões ligadas à obra e, ainda, serão feitos vértices de interpretação que ligue, por exemplo, o processo histórico da Revolução Russa, em 1917, ao livro *A Revolução dos Bichos*, lançado pelo escritor George Orwell, no ano de 1945. Alguns dos estudantes poderão fazer relação entre a vida cotidiana e aquela representada no enredo do livro, bem como às ideias de rotina de trabalho, de exploração, de mídia e de sociedade, entre tantos outros aportes que podem ensejar o debate (Oliveira; Barreiros, 2019, p. 5).

Utilizar o livro *A Revolução dos Bichos* para discutir o processo da Revolução Russa pode servir de exemplo para que outros conteúdos sejam discutidos a partir das Tertúlias Literárias. Podemos distinguir as seguintes etapas ao trabalhar esse tema:

- Explicação do trabalho com as Tertúlias Literárias;
- Introdução ao tema “Revolução Russa”;
- Planejamento do dia da semana e dos horários de leitura do livro;
- Produção e distribuição de um modelo de anotação das partes que os alunos considerem mais significativas;
 - Organização da sala de aula em círculo para que todos tenham acesso ao debate;
 - Tempo para que os alunos revisem suas anotações acerca do trecho selecionado;
 - Inscrição dos alunos e leitura do trecho que o aluno considerou mais importante;
 - Relação do trecho escolhido com algum aspecto da Revolução Russa e, num momento posterior, com o cotidiano da sociedade brasileira e com o seu cotidiano;
- Segunda inscrição para comentários dos colegas sobre a leitura e a discussão levantada pelo outro aluno.

Percebe-se que nessas etapas trabalhamos não somente os conteúdos, mas a relação entre História e a vida dos alunos, o que é explicitado na Competência Geral 6. Esses são “conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do

trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018b, p. 9).

Outro exemplo de utilização das Tertúlias Literárias nesse mesmo modelo é o trabalho com o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e o tema da Guerra de Canudos. A leitura de trechos desse relato e a discussão traz uma riqueza de detalhes que uma aula expositiva não tem como realizar. Além disso, a História de opressão e exploração presente em Canudos pode ser extrapolada para a vida daqueles que estão participando dessa Tertúlia. As etapas para realização dessa Tertúlia são muito parecidas com aquela realizada para estudarmos a Revolução Russa com o livro *A Revolução dos Bichos*.

Caimi (2015), citando Carretero (2012), reconhece alguns conceitos para a formação histórica dos alunos, que podemos reconhecer na utilização das Tertúlias Literárias:

Compreensão dos conceitos históricos, caracterizados como conhecimentos conceituais e procedimentais. Os conhecimentos conceituais se distinguem entre conceitos de primeira ordem (feudalismo, democracia, socialismo, revolução etc.) e conceitos de segunda ordem (por exemplo, causalidade, progresso, evidência, fato, contexto, fontes primárias e secundárias, dentre outros). Os conhecimentos procedimentais dizem respeito à compreensão e aplicação de práticas específicas adotadas para o tratamento de problemas históricos, como avaliação de fontes, investigação e interpretação histórica, elaboração de argumentos fundamentados.

Representação do tempo histórico, supõe o progressivo domínio de noções relativas ao tempo, como as de ordenação temporal, duração, sucessão, simultaneidade, convenção das eras cronológicas, dentre outras.

Solução de problemas históricos, implica avaliar a complexidade dos problemas tendo em conta vários fatores inter-relacionados, buscando aproximação com o ofício do historiador, pois este trabalha com a seleção e avaliação de evidências do passado procedentes de diversas fontes para construir interpretações e explicações históricas.

Raciocínio histórico e elaboração de inferências, refere-se ao desenvolvimento de habilidades procedimentais, como avaliar a credibilidade de um texto, situá-lo em seu próprio contexto, captar seus elementos implícitos, dentre outros.

[...] *Construção de identidades e uso de narrativas históricas na escola*. A narrativa é um instrumento básico do conhecimento humano e da nossa própria constituição como sujeitos. O conhecimento histórico, por sua vez, está diretamente vinculado à elaboração de narrativas acerca das experiências humanas no tempo (Caimi, 2015, p. 118-120).

O que parece evidente nesses dois exemplos é que “a diversidade de saberes e vivências culturais” propostas pela BNCC em sua Competência Geral 6 é discutida nesses encontros e evidencia como a vida dos alunos faz parte da História. Além disso, cada experiência, própria e intransferível dos alunos, sendo compartilhada, ajuda a enriquecer o arcabouço teórico de seus colegas sobre o tema. Como isso acontece?

Segundo Oliveira e Barreiros (2019):

A utilização da Tertúlia pressupõe que o professor considere a autonomia e a livre expressão dos seus alunos, entendendo que deles sairão questionamentos e interpretações diversas para a construção do conhecimento plural (Oliveira; Barreiros, 2019, p. 6).

Enfim, trabalhar com as Tertúlias Literárias traz um certo grau de autonomia e conhecimento de uma forma inovadora e significativa para os alunos. Essa prática se relaciona diretamente com as novas necessidades de aprendizagem, o que faz com que os alunos se integrem e interajam de forma mais intensa com o conteúdo estudado.

4.3 O trabalho com os Itinerários Formativos como modelo para a prática docente do curso de História no Ensino Médio

Os Itinerários Formativos, instituídos pela lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram estabelecidos a partir de uma mudança na estrutura do ensino médio:

definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade³.

Segundo o Currículo Paulista:

Os itinerários formativos têm como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária (São Paulo, 2019, p. 230).

Observando-se o que propõem o Ministério da Educação e o Currículo Paulista para os Itinerários Formativos, podemos destacar não só a preocupação com o mundo do trabalho, com o conhecimento, mas também com uma formação ética, cidadã, voltadas para as “novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> . Acesso em: 16 set. 2023.

Relacionando esses temas com a formação em Ciências Humanas, no geral, e em História, em particular, podemos identificar pontos importantes de contato que contribuem de forma definitiva para a formação integral do aluno. Segundo o Ministério da Educação, em sua página sobre os Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio:

O aluno estudará Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da natureza e suas tecnologias por meio de um olhar articulado da Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Sendo o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Nesse contexto o estudante desenvolverá capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. Nesse sentido, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favorecerá o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas⁴

Essa afirmativa do Ministério da Educação coloca os Itinerários Formativos do curso de História diretamente relacionados com as seguintes Competências Gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

⁴ Disponível em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/ciencias-humanas-e-socias-aplicadas>. Acesso em: 19 set. 2023.

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018b, p. 9-10).

O que podemos perceber a partir dos textos desses documentos é que os Itinerários Formativos têm muito a acrescentar como modelo à aprendizagem de História no Ensino Médio. Vamos analisar o modelo dos Itinerários Formativos implantados na Unidade Vila Andrade do Colégio Visconde de Porto Seguro, tentando vislumbrar uma utilização prática desse modelo para o curso de História.

Estratégia 1 – Ocorreram formações dos professores para que as aulas fugissem do modelo tradicional e utilizassem as metodologias ativas, notadamente a Aprendizagem Baseada em Projetos, articulando o cotidiano da sala de aula com os conceitos do livro de Willian N. Bender, *Aprendizagem Baseada em Projetos*.

Num curso de História que pretenda motivar o aluno, não se pode prescindir da utilização de diversas metodologias que incentivem os estudantes a perceber que fazem parte do processo de aprendizagem.

Assim, utilizar-se não só da Aprendizagem Baseada em Projetos, mas também da aprendizagem através de pesquisas, de jogos, com formação de estações de aprendizagem ou seminários criativos, para citar algumas metodologias diferenciadas, pode despertar um interesse genuíno nos alunos pelo curso de História. Estaríamos, nesse ponto, trabalhando com as Competências Gerais 1 e 2, estimulando nos alunos o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, a investigação e a reflexão, além de “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

Segundo o texto dos Itinerários Formativos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Currículo Paulista:

Considerando a responsabilidade que se estabelece pela educação formal de preparar o estudante para o mundo contemporâneo, que exige cidadãos críticos, reflexivos, éticos, flexíveis e abertos para o novo ou para a renovação do que é conhecido, e

mediante o dinamismo da sociedade contemporânea, é imperativo não separar forma e conteúdo. Ou seja, as metodologias devem estar de acordo com os objetivos e estes com os objetos de conhecimento. Destaca-se, nesse sentido, a centralidade da “situação-problema”, que deve ser pensada e reconhecida não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo (São Paulo, 2019, p. 229).

Estratégia 2 – O curso de História do Ensino Médio deve ser um dos componentes a preparar o aluno para o mundo em sociedade, incluindo-se aí o mundo do trabalho e da participação política.

Segundo o Currículo Paulista, o aluno deverá, ao integrar-se aos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Perceber a complexidade das relações que cada um estabelece consigo e com a comunidade em que vive, interferindo na sua identidade e na diversidade, material e simbólica, de forma a ser capaz de mediar relações com criticidade e ética, atuando para a superação das condições individualista, egocêntrica, preconceituosa, racista e hedonista, entre outras, em seus diferentes vieses na sociedade contemporânea. Seja nas relações com a natureza e/ou entre pessoas, utilizar habilidades conceituais e técnicas para mobilizar diferentes atores no empreendimento de ações socioculturais e socioambientais em âmbito local, regional, nacional e/ou global (São Paulo, 2019, p. 233).

Ora, sob essa perspectiva, podemos verificar no Núcleo Comum dos Itinerários Formativos, no qual os alunos têm aulas de *Criação, Comunicação e Argumentação*, o desenvolvimento das Competências 6 e 7, o que fará com que se apropriem “de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho”, além de poderem “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável”.

Ainda nesse Núcleo Comum, temos aulas de *Sustentabilidade e Clima*, ligadas às Competências Gerais 1 e 7, falando também em consumo responsável, consciência socioambiental, direitos humanos, além da responsabilidade sobre o meio ambiente, para que se construa uma sociedade futura “mais justa, democrática e inclusiva”.

Todas essas Competências descritas acima devem estar relacionadas ao curso de História, fazendo a interligação do estudo de História com as questões contemporâneas.

Estratégia 3 – A preparação para o mundo do trabalho com um olhar cidadão é a proposta do Itinerário de *Educação Digital e Matemática*, nas aulas de *Cidadania Digital*. Esse objetivo está relacionado com as Competências Gerais 1 e 5 no que elas têm de ligação entre

princípios de cidadania (justiça, democracia, inclusão), e um aporte do mundo digital. É a utilização das novas tecnologias, gerando cidadania.

As aulas de História não podem prescindir do suporte da tecnologia, da análise de seu histórico e da sua relação com o mundo atual. Comparar o mundo a partir do desenvolvimento das tecnologias faz com que os alunos reflitam sobre como as desigualdades se apresentam através dos tempos.

Estar preparado para atuar nessa sociedade é, inicialmente, saber fazer um uso consciente das novas tecnologias. Isso só se alcança com o conhecimento do seu processo de desenvolvimento histórico. Assim, analisar um tema como a Revolução Industrial deixa de ser um estudo em si mesmo e passa a ser uma reflexão sobre o aprofundamento das desigualdades, inversamente proporcional ao desenvolvimento tecnológico.

Estratégia 4 – O itinerário denominado *Sustentabilidade: Ciência e Consciência* tem uma aula de *Energia e Desafios para a Contemporaneidade*. Nessas aulas, desenvolve-se a Competência 7, procurando, a partir de “informações confiáveis, [...] formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.”

A busca de informações alicerçadas em fatos e dados é parte extremamente importante no curso de História. Esses fatos, ligados aos direitos humanos, ao meio ambiente e ao “consumo sustentável” somente poderão ter alguma significação para os alunos se estiverem estruturados a partir de um processo histórico bem definido por eles. Sem um conhecimento histórico, esses processos não farão sentido para os alunos.

Por isso, o documento do Currículo Paulista pode afirmar que o ensino de História deve:

Atribuir sentido e significado para a vida em sociedade por meio de permanências e regularidades, e também mudanças e transformações, no processo histórico, tendo como referência a dimensão da temporalidade e do trabalho como expressão da organização da vida material, individual e coletiva e das relações de poder explicitadas nos processos de dominação, hegemonia, resistência e participação política (São Paulo, 2019, p. 233).

Todas essas estratégias, presentes nos Itinerários Formativos da Unidade Vila Andrade do Colégio Visconde de Porto Seguro, e baseadas nas Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, relacionam-se com uma nova perspectiva para o ensino de História no Ensino Médio. Seja pela temática (Meio Ambiente, tecnologia, sustentabilidade, processos históricos), seja pela metodologia, elas apontam um direcionamento para que ocorra uma mudança nas aulas de História que atinja essas novas necessidades dos alunos.

4.4 Outros modelos de trabalhos do curso de História no Ensino Médio utilizando-se as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC

O curso de História tem muitas possibilidades de trabalho com práticas inovadoras. Algumas dessas práticas, como analisadas anteriormente, não vieram diretamente do curso de História no Ensino Médio, mas indicam caminhos muito bem estruturados para sua utilização. Outras práticas estão ligadas diretamente ao curso de História e podem, a partir de suas conclusões e desdobramentos, nos mostrar outros caminhos muito interessantes.

Vamos, então, analisar alguns exemplos concretos de trabalhos de docentes que pretendem fugir das práticas tradicionais e que tentam desenvolver algumas competências em seus alunos.

A Educação Histórica: a experiência da Professora Layanne Grigório Martins

Um outro exemplo de temas caros à BNCC que um professor de História pode trabalhar é dado pela professora Layanne Grigório Martins em sua dissertação de mestrado denominada *Relato de experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica*. Coloca Martins (2020) que:

[...] percebi que o desinteresse dos alunos não era exclusivo da disciplina de História e nem motivado por um único aspecto do mundo escolar. Eu fui notando que um dos motivos principais dessa condição era distância entre o diálogo dos conteúdos abordados e a vivência dos alunos, pois eles não conseguiam realizar um paralelo entre os temas apresentados pelo currículo e suas vidas; não conseguiam se reconhecer parte de um discurso que reafirma a construção de heróis nacionais e mundiais, e que, automaticamente, exclui da história oficial a sociedade mais ampla e, muitas vezes, marginalizada e invisível. Mulheres e homens que construíram esse país, que, ainda em maior número, não receberam nenhum crédito por isso, pois suas histórias parecem não merecer ser contadas (Martins, 2020, p. 43).

A autora percebeu a desconexão entre o que era apresentado aos alunos e o seu cotidiano. Pode-se mesmo afirmar, a partir de sua constatação, que a História ensinada no ciclo básico, se não fizer uma ponte entre o que se passou e o que é vivido não se completa enquanto processo de formação. Os alunos não veem sentido em aprender sobre algo que não lhes diz respeito diretamente. No limite, Martins percebe que os alunos consideram somente esses “grandes vultos” como sujeitos históricos, anulando-se enquanto partícipes do processo histórico.

A problemática era, portanto, como fazer com que esses alunos se reconhecessem como alguém que também faz história, e assim conseguir responder à questão tão presente nas salas de aula de História, por que estudamos história tia? Isso é coisa do passado! (Martins, 2020, p. 43).

Como responder a esse questionamento? Como fazer alunos tão jovens entenderem que eles também fazem parte do processo histórico? E, por fim, como fazê-los entender o papel da escola para que, ao tomarem consciência, sentissem que eram parte daquela história que estava sendo construída ali, na unidade escolar?

A solução proposta pela professora e pesquisadora foi trabalhar, durante o que se chama de aulas-oficina, com a História Local. Esse modelo de trabalho tem a vantagem de aproximar o particular e o geral, ou seja, faz a relação entre a História a que o aluno está ligado diretamente em seu espaço (História Local) com aquela apresentada nos livros didáticos: “foi percebida a importância da discussão sobre História Local para que os alunos conseguissem compreender a realidade na qual estão inseridos e dessa fazer a relações com as histórias mais distantes” (Martins, 2020, p. 44).

A proposta desse trabalho não pode ser feita de forma rápida, pensada de repente e aplicada sem planejamento. Para que haja êxito, essa proposta tem que seguir alguns fundamentos:

1. Tem que haver um planejamento que inclua os objetivos do trabalho, a proposta de ação, o desenvolvimento, os conteúdos a serem trabalhados, as fontes bibliográficas e os resultados obtidos;
2. A proposta tem que mobilizar o corpo docente como um todo. A forma interdisciplinar do trabalho dá força e faz com que, a partir do engajamento dos professores, haja também engajamento dos alunos;
3. A avaliação deve ser a mais democrática possível, ouvindo os alunos e fazendo as correções de rotas para que o trabalho perdure por muito tempo e exponha sua importância.

Nesse aspecto, o projeto implantado por Martins (2020) no Colégio Estadual Illydia Maria Perilo Caiado, em Nova Aurora-GO foi embasado por um planejamento encampado pela escola. Uma das coisas que a autora ressalta em seu relato é a importância desse planejamento nessa ação educativa:

No início do ano de 2018, durante o período de planejamento escolar, apresentei ao conselho de classe da escola o projeto “Nossa Cidade, Nossa História”, que foi, desde então, incluído no PPP (Projeto Político-pedagógico) com o objetivo de trabalhar de forma interdisciplinar a História da cidade de Nova Aurora-GO, seu povo, aspectos culturais, políticos e religiosos, oportunizando aos alunos o contato com a História local (Martins, 2020, p. 48).

Antes de ser incluído no PPP da escola, esse projeto já havia sido praticado no ano de 2016. O tema central desse trabalho, realizado com os 9ºs anos, intitulado *Nossa Cidade, Nossa História*, foi desenvolvido em três momentos: a Congada do mês de maio, a festa de Nossa Senhora da Abadia em agosto, e a festa de aniversário da cidade em novembro. Os temas trabalhados foram: cultura, religião e política. As seguintes etapas se sucederam:

- a. Reconhecimento e conceituação do que seriam fontes históricas;
- b. Problematização do tema;
- c. Discussão do tema em sala de aula;
- d. Pesquisa histórica, com a mediação da professora, em sala de aula;
- e. Entrevistas com pessoas envolvidas com a Congada Local (cada grupo se responsabilizou por um tema);
- f. Busca por fotos e registros mais antigos de Congadas;
- g. Produção de um livreto, “com as informações obtidas pelos alunos, com relatos das entrevistas, fotos antigas e atuais, falando sobre a congada e sua importância para a história da cidade de Nova Aurora-GO” (Martins, 2020, p. 49-50);
- h. Palestra, na escola, com uma representante da Congada;
- i. Apresentação da Congada na escola, no primeiro dia da festa na cidade.

Na avaliação de Martins (2020), o trabalho foi extremamente exitoso, pois acabou por envolver toda a comunidade escolar, além de fazer surgir um sentimento de pertencimento entre os alunos, levando-os a desenvolver um interesse genuíno, bastante contrastante com o desinteresse verificado anteriormente nas aulas.

Esse projeto incorpora inúmeros princípios educacionais propostos na BNCC: desde uma educação integral e o respeito à diversidade até a integração curricular e o desenvolvimento de competências. Mesmo sem um referencial teórico, Martins (2020) nos ensina que outra maneira de formar os alunos, com responsabilidade, integração e interesse, é possível.

Que Competências Gerais da BNCC podemos identificar nesse trabalho?

Primeiramente, ocorre o desenvolvimento da Competência Geral 1, visto que, ao trabalhar com a Cultura e a História local, a professora evidentemente valorizou e utilizou “os conhecimentos historicamente construídos (...) para entender e explicar a realidade...” (Brasil, 2018b, p. 9). Depois, ao envolver os estudantes com um mundo conhecido e próximo, acabou por “exercitar a curiosidade intelectual (...) a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade...” (Competência Geral 2).

Mais claramente, inserindo os alunos na pesquisa sobre festas populares locais, valorizou as chamadas “manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”, levando-

os a produzirem práticas artístico-culturais diversas (Competência Geral 3). Nesse aspecto da produção, fez com que fossem utilizadas formas variadas de linguagens, desde a verbal (palestras, apresentações) até a corporal (danças), a visual (fotos e registros) e a sonora (pesquisa e apresentações das músicas das congadas e das festas religiosas), bem como a valorização de culturas e saberes diversos, desenvolvendo as Competências Gerais 4 e 6 da BNCC.

Desenvolvimento de aplicativo sobre a cultura Paiter Surui

Trabalhar com ferramentas tecnológicas de forma mais aprimorada que uma simples apresentação de slides ainda é um desafio para a maioria dos docentes, mesmo que as escolas tenham toda a tecnologia a seu dispor.

Na escola bilíngue EIEEFM Sertanista José do Carmo Santana, em Cacoal, Rondônia (língua materna da etnia Paiter e Português), o professor de 3º ano do Ensino Médio, Luíz Weymilawa Surui propôs à sua turma como objetivo “desenvolver um aplicativo que mostrasse um pouco da cultura indígena da tribo Paiter Surui e, por meio de novas formas de usar a tecnologia, valorizar a identidade cultural dos alunos.”⁵

Segundo o professor Luiz:

Meus alunos estavam apáticos e desanimados, usavam aplicativos somente para baixarem músicas e não aproveitavam, de forma positiva, a tecnologia em suas mãos. Havia reclamações dos professores e certa acomodação dos alunos em suas tarefas diárias, numa visível perda de identidade e interesse sobre o modo de vida Paiter.

O projeto iniciou-se com pesquisas dos alunos “com as pessoas mais velhas e sábias de nossa comunidade”. Houve também uma discussão sobre “o uso da tecnologia de forma positiva”. Era uma tentativa do professor de mostrar a importância da preservação da identidade cultural de seu povo, utilizando-se das novas tecnologias, já bem apropriadas pelos seus alunos. Diz o professor que “o plano foi desenvolver nos alunos o senso crítico, a criatividade e a disciplina, pois a turma tinha grande potencial. (...) Com essa experiência, saímos da condição de consumidores passivos e nos tornamos produtores culturais”.

O professor desenvolveu o projeto em três meses, divididos em 15 etapas. Numa primeira etapa, houve a discussão sobre os usos da tecnologia e a apresentação de uma

⁵ A experiência aqui relatada, retirada do site do MEC referente a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/>. Acesso em: 09 out. 2023.

plataforma chamada *Fábrica de Aplicativos*. A segunda etapa foi de testes com os *tablets* e o aplicativo. Os alunos gravavam a própria voz, faziam selfies e se inteiravam com a plataforma.

A partir da terceira etapa, o trabalho intensificou-se. Segundo o professor Luiz:

Sabendo o que seria possível fazer para que tivéssemos o app sobre a cultura Paiter, passamos a discutir qual seria o conteúdo do nosso aplicativo.

Chegamos ao consenso de que ele deveria ter palavras na nossa língua, a história e a participação dos sabedores Paiter. Nesse ponto, mudei a ordem das etapas, para que os alunos ficassem mais livres para o trabalho.

O trabalho fluiu com leveza e se tornou cada vez mais divertido. Eu contei um pouco da história Paiter. Apesar de ser um professor jovem, cresci ouvindo relatos sobre a nossa cultura, contados por meu pai, um dos mais antigos Paiter em nossa comunidade.

Convidamos dois sabedores para realizar uma palestra. Os alunos, atentos e preparados, tiraram fotos e gravaram histórias sobre nossa origem, usando o tablet. Comecei a visualizar os primeiros resultados, o que me deixou ainda mais motivado para continuar o trabalho. Os alunos também ficaram entusiasmados por terem nas mãos um registro tão valioso.

Na sequência, andamos pela aldeia e registramos as mulheres trabalhando no pátio das casas e fazendo artesanato, as crianças brincando, os homens indo para a roça. Tudo isso aconteceu no contraturno escolar.

Em seguida, cada aluno fez o mapa da aldeia. Os desenhos, expressivos, fortaleceram os vínculos ancestrais e a noção de pertencimento.

Os jovens entrevistaram seus parentes mais velhos e ouviram deles opiniões sobre a vida, hoje, e histórias de como era o cotidiano no passado”.

A partir desse ponto, iniciaram-se as discussões sobre quais conteúdos entrariam no aplicativo. “Para tanto, separamos imagens do cotidiano, desenhos, textos etc.”

Para finalizar, o professor colocou os dados na plataforma de acordo com os conteúdos escolhidos pelos alunos, visto que não havia internet para todos na escola. Hoje, esse aplicativo está disponível somente para os alunos na plataforma *Fábrica de Aplicativos*. Apesar dessa limitação, alcançou seus objetivos de reconhecimento de identidade, de levar os alunos a entenderem a importância de sua cultura, e de fazer com que eles se apropriassem de uma ferramenta que pode ter muitos usos diferentes.

Nesse trabalho, o professor Luiz trabalhou com praticamente todas as Competências Gerais da BNCC. Fez com que seus alunos valorizassem e utilizassem “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (Competência Geral 1), pudessem exercitar “a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (Competência Geral 2), valorizassem “as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais” (Competência Geral 3), empregassem diferentes linguagens

(Competência Geral 4), utilizassem e criassem “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Competência Geral 5), valorizassem “a diversidade de saberes e vivências culturais” (Competência Geral 6), exercitassem a prática de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana” (Competência 8), e exercitassem “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Competência Geral 9).

Esse conjunto de competências que os alunos adquiriram foram fortemente influenciadas pelo reconhecimento de sua cultura local e pela possibilidade de trabalhar com uma ferramenta que lhes era familiar. A abordagem e a reflexão do professor Luiz sobre suas turmas também foram de grande importância, visto que geraram um engajamento muito grande de seus alunos do Ensino Médio. Segundo ele:

Desenvolver novas metodologias de ensino com material próprio bilíngue seria uma ótima alternativa a médio prazo, uma vez que já existem alguns livros publicados pelos professores Paiter.

Na concepção do projeto, o plano foi desenvolver nos alunos o senso crítico, a criatividade e a disciplina, pois a turma tinha grande potencial.

Com isso, eles teriam mais ferramentas para enfrentar o cotidiano e as dificuldades da cidade, já que a maioria tinha planos de ir para faculdades de cidades próximas.

Percebi logo o interesse dos jovens por aplicativos e redes sociais, o que me deu pistas para o desenvolvimento do projeto.

Educação Política no projeto *Geração@. com Atitudes*

O projeto dos alunos dos 3ºs anos do Ensino Médio, denominado *Geração @. Com Atitudes*, implantado no Colégio Estadual Eron Domingues em Marechal Cândido Rondon, no Paraná, pela professora Vera Beatriz Hoff Pagnussatti⁶, visava discutir e refletir sobre temas da política geral, como cidadania, democracia, leis, poderes constituídos, bem como sobre itens da política nacional como as funções do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, sistema eleitoral brasileiro, entre outros.

⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/>. Acesso em: 09 out. 2023.

O trabalho envolveu disciplinas afins, como Língua Portuguesa, História e Sociologia. O objetivo era despertar nos jovens o conhecimento a respeito do processo político e de como sua participação se dava nesse processo. Segundo a professora Vera:

O projeto foi pensado a partir da constatação do descaso e do desinteresse dos jovens em relação à política. Muitos jovens pensam que política é sinônimo de partido político, abominam quase tudo relacionado ao tema, comentam e compartilham, nas redes sociais, posts sem o mínimo de senso crítico, desconhecendo, por exemplo, a importância e a função dos três poderes. E, principalmente, não se dão conta da necessidade da participação de todos na vida política e nas decisões.

Essa constatação da professora Vera não aparece isolada no contexto educacional brasileiro. A discussão sobre os fundamentos da política não faz parte do cotidiano das famílias. Em vez disso, assistimos a debates acalorados sobre nomes de candidatos a cargos públicos e propostas sem o devido aprofundamento, o que não colabora para um exercício plena da cidadania, tampouco para sua compreensão.

A partir disso, a professora Vera explicita seus dilemas:

Nossa maior dificuldade é incentivar os alunos para que ampliem seus horizontes sobre as questões políticas e sejam participantes das decisões. Como trabalhar a cidadania de forma plena? Quais práticas desenvolver que levem à educação para a democracia? Como formar cidadãos ativos, participantes, que saibam julgar e escolher?

Partindo dessas indagações e reflexões, foi proposto o projeto logo no início do período letivo. A primeira etapa foi realizada a partir de uma série de discussões sobre a realidade dos alunos, sua relação com a escola pública, qual a função dessa escola “como instrumento de persuasão e esclarecimento”, e como tudo é decorrência das decisões políticas. A frase motivadora desse último debate foi de Platão: “O castigo dos bons que não fazem política é ser governados pelos maus”.

Após as discussões, a professora Vera e os alunos definiram alguns conteúdos:

1. Gêneros discursivos: contos, poemas, cartas do leitor, charges, cartoons, leis, projetos de leis, artigos de opinião, reportagens e comentários críticos.
2. Esferas de circulação: política, midiática, jurídica, literária, escolar e cotidiana, perpassando pela leitura, oralidade, escrita e análise linguística, conforme as necessidades coletivas e individuais.

Definiram-se também as tarefas que os alunos executariam. Isso deu a dimensão à professora e aos alunos do tamanho do desafio. Por isso, esse projeto prolongou-se por cinco meses. As tarefas foram as seguintes:

- Escrever com clareza, coesão e coerência, utilizando as normas ortográficas e de acentuação, os conectores e os articuladores textuais e afins;
- Expressar e registrar suas ideias com propriedade, argumentação e objetividade;
- Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário;
- Identificar as condições de produção do gênero, trabalhando enunciador, interlocutor, finalidade, época, suporte;
- Reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foram produzidos e de suas intenções comunicativas;
- Explorar as temáticas e especificidades das produções do ENEM;
- Analisar propostas de diferentes vestibulares e gêneros mais solicitados nos vestibulares;
- Desenvolver o senso crítico e utilizar com responsabilidade os diferentes aparatos tecnológicos e as redes sociais, de forma colaborativa e ética.

Definidos esses parâmetros, os alunos passaram para o desenvolvimento das atividades. A partir de questões-provocações da professora, como “quem gosta de política?”, “o que entendemos por política?”, “o que é ter atitude?”, “como dar respostas aos problemas que surgem?”, “como participar ativamente como alguém que muda o que está errado?”, surgiu o projeto *Geração@.com Atitudes*.

Segundo a professora Vera:

O projeto seria construído tendo como objetivo/foco principal instigá-los a conhecer a política de forma mais abrangente, começando pela municipal. Salientei que utilizaríamos as mídias sociais, trabalharíamos com diferentes aparatos tecnológicos, faríamos grupos individualizados no Facebook (para agilizar as pesquisas e troca de informações) e atuá-riamos de forma colaborativa e interdisciplinar. Na sequência, informei que utilizaríamos metodologias diferenciadas e inovadoras, compatíveis com as exigências da sociedade do conhecimento, e sempre a partir de pesquisas.

Percebe-se na atitude da professora Vera uma abertura para a discussão e uma atitude democrática ao conduzir esse projeto. O passo seguinte foi desenvolver uma sequência didática e os encaminhamentos metodológicos, utilizando sempre as leituras e as discussões, e relacionando os gêneros da escrita e os estudos com temas como democracia, cidadania, *fake news* etc. Esses foram divididos em:

- Gênero “mito”;
- Gênero “Poema” x “Artigo de Opinião”;

- Gênero “Reportagem” – Geração Coisa Nenhuma;
- Gênero “Carta do Leitor”;
- Gênero “Conto”;
- Gênero “Pesquisa Direcionada”;
- Estudo de Artigo de Opinião;
- Produção Textual de um Artigo de opinião. Temática “Sucateamento da Educação”;
- Gênero “Projeto de Lei”. Primeira Etapa. Esfera Política e Jurídica;
- Gênero “Dissertativo Argumentativo”;
- Gênero Projeto de Lei. Segunda Etapa;
- Retomada do Projeto de Lei Elaborado em 2017 (Esse projeto desenvolveu-se entre 2017 e 2018).

Segundo a avaliação da professora Vera, os alunos obtiveram diversas aprendizagens ao longo do processo:

A pesquisa como princípio pedagógico gera, sem dúvida, conhecimento durante o percurso e não somente na aula. Há tempos, sabemos que a escola não é mais o único espaço de saberes e informações e que os professores não devem ser “transmissores”, mas sim mediadores e facilitadores.

Dessa forma, o aluno se vê como alguém que tem a informação, torna-se responsável pela socialização das pesquisas e, conseqüentemente, constrói gradativamente o conhecimento ao buscar respostas para suas inquietações.

Ser pesquisador é, sem dúvida, um bom “ensaio” para o exercício da cidadania e a participação no processo democrático nos diferentes ambientes.

Muitas foram as atitudes desenvolvidas em cada etapa do projeto, entre elas, a responsabilidade com as pesquisas, o comprometimento com os resultados esperados, a tolerância com os colegas nos trabalhos de equipe, o respeito à diversidade de opiniões, senso de justiça, solidariedade e engajamento para socializar o que havia sido apreendido.

As estratégias metodológicas utilizadas propiciaram aos alunos vivenciarem todo o processo: a problematização inicial (ancorada em pesquisas individuais), a coleta de dados, a comparação de conteúdos (textos, músicas, vídeos etc.), a postagem em redes sociais, blogs e fanpages.

Tudo isso possibilitou um “conhecimento de mundo” e da organização política e histórica do Brasil.

Que competências foram desenvolvidas nesse projeto pelos alunos da professora Vera Beatriz Hoff Pagnussatti? Podemos observar uma valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Competência Geral 1), visto que conhecer sobre política nos dá uma noção mais qualificada sobre a realidade e nos prepara para a nossa atuação na sociedade.

Trabalhou-se também a Competência Geral 2, que nos fala sobre “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a

reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. Esse trabalho certamente fez brotar o espírito investigativo e desenvolveu o gosto pela pesquisa nos alunos.

Por fim, esse projeto tratou de um “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Competência Geral 10).

Fica evidente que os modelos adotados pelos professores fogem completamente do modelo tradicional de aula, porque foram focados no aluno e num desconforto a partir da percepção de que esses alunos não estavam motivados com os tipos de aulas que tinham. Não havia interação e nem perspectiva de atuação com as suas realidades. É claro que, mesmo sem pensar concretamente nas linhas educacionais da BNCC, essas experiências trazem à luz uma forma muito significativa de trabalhá-las.

Parece, então, que, para responder à pergunta “O que o professor de História deve fazer na prática para formar seus alunos, a partir das linhas educacionais da BNCC?”, encontra-se aqui um caminho bem promissor. É preciso fugir dos esquemas tradicionais e engessados de aula, e é preciso ter compromisso com o aluno e sua formação. É preciso também entender o contexto no qual vive o aluno e, então, propor atividades e estudos que o levem a ser crítico e a ver uma finalidade em seu estudo.

Outra atitude bastante ressaltada nas propostas é a perspectiva com a qual se trabalha com os alunos. É necessário se trazer para sala de aula a vivência do aluno, ouvir o que eles têm a dizer e ressignificar suas experiências para que se tornem algo positivo. Isso pode ser feito, a partir de uma perspectiva histórica, em vários momentos ao longo do ano. Assim, quando o professor de História trabalha um tema como “escravidão africana no Brasil colonial”, ele deve obrigatoriamente deslocar a visão do geral para o específico, e promover o debate sobre racismo no Brasil atual.

O início do trabalho com esse tema pode se dar, por exemplo, pela discussão sobre o conhecimento que os alunos têm do tema, das informações sobre o local onde moram e de pesquisas sobre como esse local tem relação com a prática escravista. Depois, com a mediação do professor, os alunos podem trabalhar com entrevistas e com levantamentos sobre a comunidade afrodescendente residente no local. A pesquisa poderá se alongar para entender como os africanos chegaram ali e de que parte da África vinham. Por fim, os alunos poderiam, a partir de suas conclusões, fazer um retrato das etapas da escravização de africanos no Brasil e como ela se perpetua ainda hoje em nosso território.

Com esse modelo, estaríamos fazendo com que os alunos aprendam a aprender, tenham um contato mais aprofundado com a sua comunidade, desenvolvam inúmeras competências, aprendam a respeitar as diferenças e tenham contato com a vida real. Esse trabalho pode ainda ser feito de forma interdisciplinar, integrando conteúdos que podem parecer, à primeira vista, inconciliáveis.

Trabalhos como esses estão ligados ao que afirma Luís Eduardo Cipolla, analisando o livro *Aprendizagem Baseada em Projetos*, de William Bender: “A contraposição a essa metodologia tradicional é a escola inovadora, na qual se promove a auto iniciativa, com o propósito de fazer o estudante aprender a aprender” (Cipolla, 2016, p. 570).

Todos esses modelos de trabalhos com conteúdos de História no Ensino Médio nos mostram que é possível uma nova prática em sala de aula, que traga os alunos para o centro do debate e possibilitem o encontro de suas realidades com o planejamento dos professores.

Assim, parece que estaria respondida aquela pergunta feita por muitos alunos: estudar História para quê? Para descobrir a sua História, para entender como você se insere no mundo e como você pode ajudar a modificá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado procurou se aprofundar, de forma crítica, na conceituação de Competências, seu desenho na formulação da Base Nacional Curricular Comum, e a estruturação para a sua implementação, visando a Reforma do Ensino Médio e as adaptações a que os currículos de História deverão estar sujeitos.

Pudemos perceber que a implementação das competências da BNCC no curso de História do Ensino Médio representa um avanço significativo na educação brasileira. Ao alinhar o currículo escolar com as demandas contemporâneas, a BNCC busca promover uma formação mais completa e alinhada às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, as competências da BNCC desempenham um papel crucial, pois direcionam o aprendizado de maneira mais significativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Ficou evidente a partir desse estudo que as competências da BNCC no curso de História no Ensino Médio possibilitam uma abordagem mais interdisciplinar e contextualizada. Os estudantes têm a oportunidade de compreender a História não apenas como um conjunto de datas e eventos, mas como parte integrante do contexto sociocultural, político e econômico em que se inserem. Isso promove uma visão mais crítica e abrangente do passado, permitindo aos alunos relacionar o conhecimento histórico com os desafios contemporâneos.

Além disso, as competências da BNCC incentivam o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Os estudantes são estimulados a analisar fontes históricas, identificar pontos de vista de uma nova historiografia e construir argumentos embasados em evidências. Isso não apenas fortalece suas habilidades cognitivas, mas também os prepara para participar ativamente do debate público e tomar decisões em suas vidas, a partir de uma visão democrática e cidadã.

Outro ponto relevante foi identificar a promoção da empatia e do respeito à diversidade, num componente socioemocional de aprendizagem. As Competências da BNCC destacam a importância de compreender as diferentes perspectivas históricas e culturais, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes da pluralidade do mundo. Isso é essencial em um momento em que a sociedade enfrenta desafios relacionados ao preconceito e à discriminação.

Pudemos, então, perceber a importância da discussão sobre a BNCC, de modo geral, e sobre as Competências, em particular. A urgência dessas discussões fez com que muitos pesquisadores se debruçassem sobre os projetos de utilização das Competências, analisando sua origem, ora fazendo críticas a um caráter político-econômico de sua aplicação, ora identificando

um caráter excludente em seu texto. O trabalho aqui apresentado não pretendeu entrar no âmago dessa discussão, apesar de discordar em grande medida das conclusões desses autores.

O que nos interessou desde o início foi entender como as Competências propostas no texto da BNCC tinham a potência para transformar um modelo de educação tradicional num novo paradigma educacional que agregasse sentido à aprendizagem. Este estudo somente poderia ser feito por meio de uma análise aprofundada do texto da BNCC, que compreenda as Competências como base de uma educação que não despreza o conhecimento científico, mas que, também, escora-se num ensino socioemocional, com modelos de práticas inovadoras bem-sucedidas.

A BNCC e suas linhas educacionais, tema do primeiro capítulo, parecem-nos ter uma importância ímpar para a saída da crise na qual a educação está imersa. Formar o aluno integralmente vai muito além de apresentar-lhes conteúdo sem contato com a realidade. As Competências podem formar um arcabouço no qual o aprendizado científico se encontra com o desenvolvimento de atitudes e valores, das habilidades, e das questões socioemocionais.

Este trabalho também possibilitou relacionar as Competências propostas pela BNCC e a formação em História num curso de Ensino Médio, pensando práticas inovadoras que servissem de exemplo para se repensar esse curso. Aprofundar-se nas Tertúlias Literárias e nos projetos de Itinerários Formativos nos apresentou modelos que poderiam dar abertura para currículos inovadores num curso de História do Ensino Médio.

Por fim, fazer um levantamento bibliográfico teórico deu o subsídio para o aprofundamento nos conceitos relativos às Competências (Perrenoud; Sacristán; Masetto), sua relação com o processo de aprendizagem, bem como suas possibilidades de aplicação como práticas inovadoras.

Esse caminho de buscar uma educação de qualidade, partindo do estudo e da aplicação das Competências da BNCC, poderá nos ajudar a responder à questão primordial: como fazer para que ensino e aprendizagem estejam integrados no cotidiano escolar dos alunos?

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9930/11573> . Acesso em: 12 fev. 2023.

AZEVEDO, P. B. de; FERREIRA DA COSTA MONTEIRO, A. M. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 559–580, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i2.00010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4849>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BALSSANELLI, Alice Paula. Aprendizagem de jovens e adultos: a aprendizagem a seu tempo. Trabalho de conclusão do curso (Especialização em Psicopedagogia). UNIASSELVI, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285643/mod_resource/content/0/Aprendizagem%20jovens%20e%20adultos%201.pdf. Acesso em 29 ago. 2023.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, nº 9394 de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 12.796/2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 26 de junho de 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – Perguntas e Respostas**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> . Acesso em: 16 set. 2023

BRAUN, Rachel de Oliveira. **Novo Ensino Médio: Redesenho Curricular Inovador no Contexto da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que Precisa Saber um Professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CATELLI JR., Roberto e CÁSSIO, Fernando. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1. jan./jun. 2012.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado Pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.14, n.1, janeiro/junho de 2010. p. 73-78.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 05 dez. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

INTEGRAL. [verbete]. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009. p. 1039.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (150): 407 – 25, maio – agosto de 1984. In: JÚNIOR, Paulo Ghirardelli. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Layanne Grigório. **Relato de experiência: Reflexões sobre o Ensino de História mediado pela Educação Histórica**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp Editora, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no Ensino Superior e formação por competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1275-1297 jul./set. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Empatia**. Palestra ministrada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em outubro de 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista Forges**, v. 4 n. 2, p. 273-88, 2016.

MASTROPASQUA, Maria Lúcia Zecchinato. **Pedagogias ativas mediadas pela tecnologia em contexto de desigualdade social**. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L.M.C.C.(Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a.

NASCIMENTO, Tatiana Lazarini. **Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2021.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE) (UFSCAR). Disponível em: <https://www.niase.ufscar.br/equipe/tertulias-dialogicas/tecnicos-administrativos>. Acesso em: 29 ago. 2023

OLIVEIRA, Afonso Alves de.; BARREIROS, Márcia Maria da Silva. **Tertúlia Literária, um caminho possível para o estudo com fontes nas aulas de História**. V Encontro estadual de Ensino de História – ANPUH/BA, Bahia, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The definition and selection of key competencies**: executive summary [Definição e seleção de competências-chave: resumo executivo], 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de desenvolvimento sustentável**, 2017. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. 1. ed. Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol.9, n.17, janeiro/junho de 2014.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77056>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade (trad.). 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. **Revista RCAAP**, Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17824/1/COMPETÊNCIAS-CHAVE%20PARA%20TODOS%20NO%20SÉC.%20XXI.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SACRISTÁN, J. G. La función abierta de la obra y su contenido. **Revista Electrónica Sinéctica**, n.34, 2010. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. p. 11-43.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências** – O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Plano de Ensino 1º ano do Ensino Médio**. [s.d.]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/pdfs/Habilidades%20Essenciais%20de%20Historia%20-%20EM.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

SHE, L. H. N.; GOUVEIA, M. J. A.; FERREIRA, S. S. Educação integral e intersectorialidade. **Salto para o futuro**, ano XIX, n. 13, p. 5-9, out. 2009.

SILVA, Tatiane Moura da. As competências da BNCC e as tendências pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, 1.sem, 2022.

SURUI, Luiz Weymilawa. **Desenvolvimento de um aplicativo sobre a cultura Paiter Surui**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/>. Acesso em: 09 de abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Escola de Aplicação. **Plano de Ensino – 1º ano do Ensino Médio**. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/6464/PLANO_DE_ENSINO_-_HISTORIA_2_SERIE.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

FUNDAÇÃO VISCONDE DE PORTO SEGURO. **50 anos da Escola da Comunidade: 1966 – 2016**. São Paulo: 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU. Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014

ANEXO 1

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXO 2

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

As competências são definidas aqui como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego.

O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais:

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e
- 8) Sensibilidade e expressão culturais.

As competências essenciais são todas consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento. Muitas destas competências sobrepõem-se e estão interligadas: aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutra domínio. Possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas as actividades de aprendizagem. São vários os temas que fazem parte do Quadro de Referência: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos são elementos importantes nas oito competências essenciais.

- 1) Comunicação na língua materna

(1) Definição:

A comunicação na língua materna é a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as

situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

A capacidade de comunicar decorre da aquisição da língua materna, que está intrinsecamente ligada à capacidade cognitiva do indivíduo para interpretar o mundo e se relacionar com os outros. A comunicação na língua materna exige do indivíduo o conhecimento do vocabulário, da gramática funcional e das funções da linguagem. Pressupõe também a consciência dos principais tipos de interacção verbal, de diferentes tipos de textos literários e não literários, das principais características dos diferentes estilos e registos de linguagem, e da diversidade das formas de linguagem e de comunicação em função do contexto.

Os indivíduos devem possuir aptidões para comunicar de forma oral e escrita num vasto leque de situações de comunicação e controlar e adaptar a sua comunicação às exigências da situação. Esta competência inclui também as capacidades de distinguir e utilizar diferentes tipos de textos, de procurar, coligir e processar informação, de fazer uso das ferramentas auxiliares e de formular e expressar os seus próprios argumentos, oralmente e por escrito, de uma forma convincente e adequada ao contexto.

Uma atitude positiva em relação à comunicação na língua materna implica uma disposição para o diálogo crítico e construtivo, o gosto das qualidades estéticas e a vontade de as alcançar, e o interesse pela comunicação com os outros. Este aspecto implica uma tomada de consciência do impacto da linguagem sobre os outros e a necessidade de compreender e utilizar o sistema linguístico de uma forma positiva e socialmente responsável.

2) Comunicação em línguas estrangeiras

(2) Definição:

Para a comunicação em línguas estrangeiras, as competências de base são globalmente as mesmas que para a comunicação na língua materna: assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

A competência em línguas estrangeiras requer o conhecimento do vocabulário e da gramática funcional e a consciência dos principais tipos de interacção verbal e dos registos de linguagem. É importante ter conhecimento das convenções sociais, dos factores culturais e da diversidade linguística.

(1) No contexto das sociedades europeias multiculturais e multilingues, reconhece-se que a língua materna nem sempre corresponde a uma língua oficial do Estado-Membro e que a capacidade de comunicar numa língua oficial é uma condição indispensável para garantir uma participação plena do indivíduo na sociedade. Em alguns Estados-Membros, a língua materna pode ser uma de várias línguas oficiais. Cabe aos Estados-Membros tomar medidas para atender a tais casos e aplicar a definição correspondente, em função das respectivas necessidades e circunstâncias específicas.

(2) É importante que se reconheça que muitos europeus vivem em famílias e comunidades bilingues ou multilingues e que a língua oficial do país em que residem pode não ser a sua língua materna. Para estes grupos, esta competência pode remeter para uma língua oficial e não para uma língua estrangeira. A necessidade, a motivação e as razões sociais e/ou económicas para desenvolver esta competência, em ordem a favorecer a sua própria integração, serão diferentes das sentidas pelas pessoas que aprendem uma língua estrangeira para fins de viagens ou de trabalho. Cabe aos Estados-Membros tomar medidas para atender a tais casos e aplicar a definição correspondente, em função das respectivas necessidades e circunstâncias específicas.

As aptidões essenciais para a comunicação em línguas estrangeiras consistem na capacidade de compreender as mensagens faladas, de iniciar, manter e concluir conversas e de ler, compreender e produzir textos adequados às necessidades do indivíduo. É também importante a capacidade de utilizar convenientemente as ajudas e de aprender línguas também informalmente no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

Uma atitude positiva implica uma apreciação da diversidade cultural e um interesse e curiosidade pelas línguas e pela comunicação intercultural.

3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia

Definição:

A. A competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana. Partindo de um domínio sólido da numeracia, o acento recai nos processos e na actividade, assim como no conhecimento. A competência matemática envolve, em graus diferentes, a capacidade e a

vontade de empregar os modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas).

B. A competência científica refere-se à capacidade e à vontade de recorrer ao acervo de conhecimentos e metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em tecnologia é vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta aos desejos e necessidades humanos. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela actividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

A. O conhecimento necessário em matemática pressupõe um conhecimento sólido dos números, das medidas e das estruturas, das operações fundamentais e das representações matemáticas de base, bem como a compreensão dos termos e conceitos matemáticos e das questões às quais a matemática pode dar respostas.

Qualquer pessoa deverá ter capacidade para aplicar os princípios e processos matemáticos de base em situações da vida quotidiana, tanto em casa como no trabalho, e para seguir e avaliar cadeias de raciocínio. Qualquer pessoa deverá ser capaz de efectuar um raciocínio matemático, de compreender uma demonstração matemática, de comunicar em linguagem matemática e de empregar as ferramentas auxiliares adequadas.

Uma atitude positiva em matemática baseia-se no respeito da verdade e na vontade de encontrar argumentos e de avaliar a respectiva validade.

B. Para a ciência e tecnologia, as competências essenciais compreendem o conhecimento dos princípios básicos do mundo natural, dos conceitos, princípios e métodos científicos fundamentais, da tecnologia e dos produtos e processos tecnológicos, bem como o entendimento das repercussões da ciência e da tecnologia na natureza. Posteriormente, estas competências deverão possibilitar que as pessoas compreendam melhor os avanços, as limitações e os riscos das teorias e aplicações científicas e da tecnologia nas sociedades em geral (no contexto da tomada de decisões e face aos valores, questões morais, cultura, etc.).

No capítulo das aptidões incluem-se a capacidade de utilizar e manusear instrumentos tecnológicos e máquinas, bem como dados científicos para atingir um objectivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada. Os indivíduos deverão ser capazes de reconhecer as características essenciais da pesquisa científica e ter a capacidade de comunicar as conclusões e o raciocínio que lhes subjaz.

Esta competência inclui uma atitude de juízo crítico e de curiosidade, interesse pelas questões éticas e o respeito da segurança e da sustentabilidade, nomeadamente no que toca ao progresso científico e tecnológico face ao próprio indivíduo, à família, à comunidade e aos problemas mundiais.

4) Competência digital

Definição:

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

A competência digital exige uma boa compreensão e sólidos conhecimentos da natureza, do papel que desempenham e das oportunidades que oferecem as TSI em situações do quotidiano: tanto na vida pessoal e social como no trabalho. Nesses conhecimentos incluem-se as principais aplicações informáticas como processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, armazenamento e gestão de informação, e a compreensão das oportunidades e dos riscos potenciais da Internet e da comunicação por meios electrónicos (correio electrónico, ferramentas de rede) para o trabalho, os tempos livres, a partilha de informação e a colaboração em rede, a aprendizagem e a investigação. A competência digital implica também uma compreensão do potencial das TSI para apoiar a criatividade e a inovação, e a consciência das questões ligadas à validade e à fiabilidade da informação disponível e aos princípios jurídicos e éticos ligados ao uso interactivo das TSI.

Entre as aptidões necessárias contam-se: a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações. Os indivíduos devem ser capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas, e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet. Deverão também ser capazes de usar as TSI para apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação.

O uso das TSI exige uma atitude crítica e reflectida face à informação disponível e um uso responsável dos meios interactivos. Esta competência também sai reforçada quando o indivíduo manifesta interesse em participar em comunidades e redes para fins culturais, sociais e/ou profissionais.

5) Aprender a aprender

Definição:

Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados — em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

Sempre que a aprendizagem se orientar para um determinado trabalho ou para objectivos de carreira, o indivíduo deve conhecer as competências, os conhecimentos, as aptidões e as qualificações exigidos. Em qualquer dos casos, aprender a aprender exige que o indivíduo conheça e compreenda as suas estratégias de aprendizagem preferidas, os pontos fortes e fracos das suas aptidões e qualificações, e seja capaz de procurar as oportunidades de educação e de formação e de orientação e/ou apoio disponíveis.

Aprender a aprender exige, em primeiro lugar, a aquisição das competências básicas fundamentais, tais como a literacia, a numeracia e as TIC, necessárias para continuar a aprender. Com esta bagagem, o indivíduo deve ser capaz de encontrar, adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões. Tal exige uma gestão eficaz da sua própria aprendizagem, da sua carreira e da sua actividade profissional, em particular a capacidade de perseverar na aprendizagem, de se concentrar durante períodos prolongados e de reflectir criticamente no propósito e nos objectivos da aprendizagem. O indivíduo deverá ser capaz de dedicar tempo a aprender de maneira autónoma e com autodisciplina, mas também de aprender trabalhando em equipa, tirando partido das vantagens de trabalhar com um grupo heterogéneo e de partilhar em grupo os conhecimentos adquiridos. Deve ser capaz de organizar a sua própria aprendizagem, de avaliar o seu próprio trabalho e de pedir conselhos, informação e apoio, sempre que necessário.

Uma atitude positiva pressupõe motivação e confiança para perseverar e ter sucesso na aprendizagem ao longo da vida. Uma atitude aberta à resolução de problemas favorece não só a aprendizagem, mas também a capacidade do indivíduo para lidar com obstáculos e efectuar mudanças. A vontade de aplicar experiências de vida e de aprendizagem anteriores e a curiosidade em procurar oportunidades de aprender e aplicar os novos conhecimentos em contextos variados são factores essenciais de uma atitude positiva.

6) Competências sociais e cívicas

Definição:

Estas competências incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas, e resolver conflitos quando necessário. As competências cívicas permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e numa participação cívica activa e democrática.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

A. A competência social está ligada ao bem-estar pessoal e colectivo, que exige a compreensão da forma como o indivíduo pode assegurar um estado ideal de saúde física e mental, inclusive como uma riqueza para si próprio, para a sua família e para o seu ambiente social imediato, e da forma como um estilo de vida são pode contribuir para isso. Para uma participação interpessoal e social bem sucedida, é indispensável entender os códigos de conduta e de boas maneiras geralmente aceites em diferentes sociedades e meios (por exemplo, no trabalho). É igualmente importante conhecer as noções básicas de indivíduo, grupo, organização de trabalho, igualdade entre homens e mulheres e não discriminação, sociedade e cultura. É essencial entender as dimensões multicultural e socioeconómica das sociedades europeias e o modo como a identidade cultural nacional interage com a identidade europeia.

As aptidões essenciais desta competência incluem a capacidade de comunicar de maneira construtiva em diferentes meios, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes, de negociar inspirando confiança e de suscitar empatia. Os indivíduos deverão saber lidar com o stress e a frustração e exprimir estes sentimentos de uma maneira construtiva, e ser capazes de distinguir entre a esfera privada e a esfera profissional.

A competência baseia-se numa atitude de colaboração, de determinação e de integridade. É importante que o indivíduo se interesse pela evolução socioeconómica e pela comunicação intercultural, que valorize a diversidade dos valores e respeite os outros, e que esteja preparado para vencer preconceitos e aceitar compromissos.

B. As competências cívicas baseiam-se no conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas declarações internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional. Pressupõem o conhecimento de acontecimentos contemporâneos, bem como dos principais eventos e tendências da história nacional, europeia e universal. Além disso, deve igualmente ser desenvolvida a consciência dos objectivos, dos valores e das políticas dos movimentos sociais e políticos. São igualmente essenciais o conhecimento da integração europeia e das estruturas da UE, dos seus principais objectivos e valores, e a consciência da diversidade e da identidade culturais na Europa.

As aptidões próprias da competência cívica estão relacionadas com a capacidade de o indivíduo se relacionar efectivamente com os outros no domínio público e de demonstrar solidariedade e interesse em resolver problemas que afectam a comunidade local ou alargada. Implicam uma reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva em actividades da comunidade ou de proximidade, assim como no processo de decisão a todos os níveis, desde o nível local e nacional até ao nível europeu, nomeadamente através da participação em eleições.

O pleno respeito dos direitos humanos, nomeadamente do princípio da igualdade, base da democracia, e a apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos, constituem os elementos em que se baseia uma atitude positiva. Significa isto manifestar um sentimento de pertença a uma localidade, a um país, à União Europeia ou à Europa em geral e ao mundo, e o desejo de participar na tomada de decisões democráticas a todos os níveis. Tal pressupõe além disso que se dêem provas de sentido das responsabilidades, e que se manifeste compreensão e respeito pelos valores comuns necessários para assegurar a coesão da comunidade, tal como o respeito pelos princípios democráticos. Uma participação construtiva pressupõe ainda o empenho em actividades cívicas, o apoio à diversidade e à coesão sociais e ao desenvolvimento sustentável, e a propensão para respeitar os valores e a vida privada dos outros.

7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial

Definição:

O espírito de iniciativa e o espírito empresarial referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos actos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projectos para alcançar objectivos. Esta competência é útil aos indivíduos, não só na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, mas também no

local de trabalho, porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho e capazes de aproveitar as oportunidades, e serve de base à aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos de que necessitam os que estabelecem uma actividade social ou comercial ou para ela contribuem. Tal deveria incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governação.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

Nos conhecimentos necessários incluem-se a capacidade de reconhecer as oportunidades existentes para o lançamento de actividades pessoais, profissionais e/ou empresariais, incluindo questões de âmbito mais global que determinam o contexto em que as pessoas vivem e trabalham, como sejam uma compreensão alargada do funcionamento da economia e as oportunidades e os desafios que se deparam a um empregador ou a uma organização. Os indivíduos devem também estar conscientes da posição ética das empresas, e de como estas podem constituir uma força positiva, por exemplo através do comércio justo ou através da gestão social de empresas.

As aptidões dizem respeito à gestão dinâmica de projectos (que envolvem capacidades de planeamento, organização, gestão, liderança e delegação, análise, comunicação, balanço e avaliação e registo), à eficácia da representação e da negociação e à capacidade de trabalhar tanto individualmente como em colaboração no seio de uma equipa. É essencial ter o discernimento para identificar em si mesmo pontos fortes e pontos fracos, e para avaliar e assumir riscos quando tal se justifique.

Uma atitude de espírito empresarial caracteriza-se pela capacidade de iniciativa, dinamismo, independência e inovação na vida privada e social, tanto como no trabalho. Inclui também motivação e determinação para cumprir objectivos, sejam eles metas pessoais ou objectivos partilhados com outros, inclusive no trabalho.

8) Sensibilidade e expressão culturais

Definição:

Apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espectáculo, a literatura e as artes visuais.

Conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes a esta competência

O conhecimento cultural inclui a sensibilização para o património cultural local, nacional e europeu e para o seu lugar no mundo. Pressupõe um conhecimento básico das grandes obras da cultura, incluindo a cultura popular contemporânea. É fundamental

compreender a diversidade cultural e linguística na Europa e nas outras regiões do mundo, a necessidade de a preservar e a importância dos factores estéticos na vida quotidiana.

As aptidões dizem respeito tanto à apreciação como à expressão: a apreciação e fruição de obras de arte e de espectáculos e a realização pessoal através de múltiplas formas de expressão, utilizando as capacidades individuais inatas. As aptidões incluem também a capacidade de confrontar os pontos de vista próprios sobre a criação e a expressão artística com os dos outros e de identificar e aproveitar oportunidades sociais e económicas na actividade cultural. A expressão cultural é essencial para o desenvolvimento das aptidões criativas, as quais são susceptíveis de ser transferidas para múltiplos contextos de índole profissional.

Uma sólida compreensão da sua própria cultura e um sentimento de identidade podem constituir a base para uma atitude aberta e de respeito em relação à diversidade das formas de expressão cultural. Uma atitude positiva inclui ainda a criatividade e a vontade de desenvolver o sentido estético através de uma prática pessoal da expressão artística e da participação na vida cultural.