

TEORIAS E PRÁTICAS DA DISCIPLINA HISTÓRIA E AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

Ana Cristina de Lima Moreira¹
Francisco Airton Bastos Silva Filho²

RESUMO

Este artigo surge da atuação docente com alunos do Ensino Médio, da rede pública de Maceió, na Unidade de Ensino Profissionalizante Napoleão Barbosa, nessa capital. Trata acerca das seis competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na área dos itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que a história está inserida, bem como da discussão a nível de Alagoas de questão tão atual. Nesse contexto

¹ Doutorado (2018) e Mestrado (2014) em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - (UNICAP), Especialização em Orientação Educacional numa visão psicopedagógica pela Universidade do Grande Rio- (UNIGRANRIO). Possui graduação em Estudos Sociais/Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas (1993), graduação em Pedagogia -Supervisão Escolar (1997) pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió -(CESMAC). Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas-(UNEAL), onde ministra as disciplinas Geografia Política, Geografia das Sociedade Indígenas, Geografia Afro-brasileira, Geografia dos Movimentos Sociais e Metodologia do Ensino da Geografia . É autora de livros sobre Educação Católica (1944-1980), Religiosidade Popular, co-autoria sobre os Xucuru-Kariri e autora de vários capítulos de livros nessas temáticas, bem como autora de vários artigos apresentados e publicados em eventos científicos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação básica durante 36 anos e na Educação Superior há 23 anos. Tem experiência em coordenação pedagógica do Educação Básica em escola privada (25 anos) e no Ensino Superior. Atuou também como coordenadora Pedagógica de Cursos de Extensão (Pedagogia e Geografia) através do Programa Especial de Formação de Professores (PROESP), pela Universidade Estadual de Alagoas-(UNEAL). Como pesquisadora coordena um Grupo de Estudos e Pesquisas em religiosidade popular, sociedade e cultura /GPRES. Atua com pesquisas voltadas para as Ciências Humanas /Geografia Cultural . Não obstante as pesquisas abrigam temáticas que envolvem os índios, o afro-brasileiro e a participação da Igreja Católica na formação da sociedade escravocrata, burguesa e participativa dando ênfase a participação do povo nas devoções e manifestações sociorreligiosas culturais (religiosidade popular) que explicitam as necessidades dos excluídos aproximando-os aos seus santos protetores, através das penitências. Nesse contexto estão presentes as procissões, as bandas de pífano, cavalhadas, cavalgadas dentre outras manifestações nos espaços urbanos e rurais. Ocupa a cadeira de nº15 da Academia de Letras, Ciências e Artes de Palmeira dos Índios-APALCA. cristinamoreira@uneal.edu

² Membro do Conselho Editorial da Editora Olyver. Membro e sócio correspondente da Academia Palmeirense de Letras - Palmeira dos Índios - Alagoas. Membro efetivo do Grupo de Estudo e Pesquisa em Religiosidade Popular Sociedade e Cultura - GPRES. Licenciatura em História pela Faculdade Campos Elísios - São Paulo, SP. Mestrado em Antropologia Social pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2018 - 2020). Membro efetivo do Coletivo de Estudos em Religião e Cura - CuRare. Membro pesquisador do Laboratório de Antropologia Visual de Alagoas - AVAL. Autor do livro “Nos Passos tão Longos de Pedra e Areira ISBN: 978-65-81450-34-2 - VERSÃO DIGITAL.” Pesquisador com ênfase no Ensino Médio, BNCC, formação de profesoress e interculturalidade religiosa no ambiente escolar. franciscobastos.36@gmail.com

de pandemia, destacamos o protagonismo desses alunos, como atores sociais cada vez mais críticos e conscientes do que querem, necessitando de um ambiente escolar voltado para uma educação como prática de liberdade, através do cuidado pedagógico e de uma disciplina que liberta. O artigo ainda lança luzes nos conceitos de “culturas” e “currículos” e de como na prática, podem ser entendidos como paradigmas em processos na formação de indivíduos, com demandas diversificadas num cenário de interculturalidade sejam no ambiente escolar e fora dele. Dessa forma, tem como objetivo discutir sobre os agentes do processo de ensino aprendizagem, seus papéis e como podem contribuir na relação entre protagonismo de quem aprende e mediação de quem ensina através da disciplina de História, a partir de teoria da educação como prática da liberdade tendo como parâmetro a BNCC. Nesse contexto, sugerimos o desenvolvimento da teoria de “Dimensão Alterizada” nas relações interpessoais na escola e na aprendizagem significativa de uma formação libertadora.

Palavras chave: BNCC; Competências; Ensino Médio; Alunos; Protagonistas

ABSTRACT

This article arises from the teaching work with high school students, from the public network of Maceió, at the Napoleão Barbosa Vocational Education Unit, in that capital. It deals with the six competences proposed by the National Common Curricular Base - BNCC, in the area of training itineraries of Applied Human and Social Sciences, in which history is inserted, as well as the discussion at the level of Alagoas of such a current issue. In this context of a pandemic, we highlight the protagonism of these students, as social actors increasingly critical and aware of what they want, needing a school environment focused on education as a practice of freedom, through pedagogical care and a discipline that frees. The article also sheds light on the concepts of “cultures” and “curricula” and how, in practice, they can be understood as paradigms in processes in the formation of individuals, with diversified demands in an intercultural scenario, both in the school environment and outside it. In this way, it aims to discuss the agents of the teaching-learning process, their roles and how they can contribute to the relationship between the protagonism of those who learn and the mediation of those who teach through the discipline of History, from the theory of education as a practice of freedom. having the BNCC as a parameter. In this context, we suggest the development of the theory of “Altered Dimension” in interpersonal relationships at school and in the significant learning of a liberating formation.

Keywords: BNCC; Skills; High School; Students; Protagonists

INTRODUÇÃO

Observamos o corpo discente desde antes da pandemia, ainda em 2017, com o advento da Lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Em muitos discursos, há frustração em relação às expectativas e sua realidade durante o processo de ensino aprendizagem, ou seja, a sua

formação integral. A disciplina de história, essa área do conhecimento têm muito a contribuir para a formação dos indivíduos, pois se propõe a instigar e orientar a participação do debate público de forma crítica. Nesse propósito, respeitando as diferentes posições, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Estamos falando, do contributo da disciplina história e, de uma das seis competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na área dos itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que a história está inserida. Passamos então a considerar eminente, a escrita deste artigo, a partir da disciplina história, a análise das seis competências específicas da área, pois na BNCC de modo geral, existem dez. Ainda mais, quando o Ensino Médio é discutido em âmbito nacional, pela Comissão da Educação para o Futuro e, em nível de Alagoas, em pesquisa nesse ano ao Repositório Institucional – RIUFAL (2022), destacamos que dos sessenta e três resultados encontrados, não há pesquisa e/ou artigos acadêmicos que discutam a BNCC, ensino médio na sua normatividade e aplicação, nem tampouco as seis competências específicas na área de itinerários formativos das humanas, sociais aplicadas e a história, elevando este artigo no momento, ao caráter inédito dentro do estado.

A partir dos discursos e posicionamentos do corpo discente, levando em consideração que são alunos que atuam nos três últimos anos da educação básica e, dos levantamentos iniciais, convidamos um grupo de doze alunos, apresentando a seguinte questão: Vocês durante o percurso no ensino médio, se sentem hábeis, ou seja, com habilidades suficientes para o ensino superior? Para escolhas do mercado de trabalho e para a vida? Essas dúvidas pairam em nossa mente e necessita de respostas com certa urgência, pois, são eles os protagonistas desse processo. Levando em consideração o que é quase um mantra “!A escola é a segunda casa do aluno(a)”. “ A escola prepara para a vida”! Mas, se faz necessário investigar se é verdadeiro ou é apenas uma ideia hipotética.

JUSTIFICATIVA

Alagoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020) possui em sua rede estadual de ensino, com 117.438 matrículas no ensino médio, desse quantitativo, cerca de 32.000 matrículas só em Maceió que conta com 140 unidades escolares da rede pública. Só no ano de 2020, esse número representou quase 26% de alunos inseridos e

já contemplados com o ensino integral, alegado por corpo técnico e pedagógico, como inesperado e precipitado, mesmo se propondo sua total implantação até 2023. É uma parcela significativa do corpo discente e uma boa parte da população de Maceió, que poderão não ser vistos como “objetos”, mas, protagonistas, que tendem a contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado nas próximas gerações e que se vê desprovida de habilidades que garantam esse desenvolvimento.

Dentro da perspectiva de uma filosofia da educação, o artigo vem expor a preocupação de que, o ato de educar deve cuidar, disciplinar, formando o ser ético emancipado para que o mesmo seja ator de sua própria história. Ao que parece, existe um déficit de inteiração entre os agentes do processo.

Essa garantia é observada normativamente e deveria ser aplicada/vivenciada, onde se lê e como está definido no parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, quanto à sua aplicabilidade exclusiva à educação escolar, na formação humana. Observando os aspectos éticos, políticos estéticos, vislumbrando sua integralidade, fomentando uma sociedade justa, democrática, inclusiva, que esse projeto de tese irá ser norteado e que, encontra consonante amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs.

No período de longo percurso da educação, o crescimento qualitativo do estudante na sua formação integral, deve ser percebido o que as seis competências propõem assegurar no desenvolvimento de habilidades gerais que, pedagogicamente, consubstanciam os direitos à aprendizagem. Essas competências são objeto dessa discussão através de teorias, desafios e práticas na disciplina de história. De acordo com a BNCC, se define competências, como conhecimentos mobilizados, seus conceitos e procedimentos, habilidades que se constituem nas práticas cognitivas e socioemocionais que permitam a resolução das demandas e complexidades do cotidiano, que sejam capazes de transcender o ambiente escolar para o pleno exercício da cidadania e no mundo do trabalho. Perrenoud (1999) define que competência é o mesmo que a “capacidade” de reunir um conjunto de recursos cognitivos entre eles, informações, saberes e fazeres para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

O mundo não mudou, ele está em constantes dinâmicas e processuais transformações, embaladas pelo fim do pós-modernismo, por uma pandemia e uma “quase” pós-pandemia. Nessa cronologia histórica nada linear. A educação pedagógica, figura como partícipe direta e

central dessas mudanças, o homem como ator social que, segundo Freire (1983, p.41) vai “criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”.

Numa escola que no decorrer do tempo já foi positivista ou técnica, passa a ser hermenêutica ou interpretativa e, necessita ser mais ainda cuidadosa ética e emancipadora, pois seu corpo discente é crítico e galga a liberdade. Aqui elenquemos a necessidade deste artigo, no intuito de dar voz às expectativas dos alunos que buscam a liberdade, transfigurada por conceitos estigmatizados como “rebeldia” ou “desinteresse” e se essas expectativas estão sendo atendidas na aplicabilidade das seis competências inseridas no processo.

Pode se dizer que até então, existia ou (existe) na prática, dentro do processo ensino aprendizagem, relações em que o conhecimento fixo era estático e tradicional, a ação de educar era transmitir, saber era acumular e o sujeito da aprendizagem era passivo diante daqueles que detinham o conhecimento e só o transmitia dentro de um processo unilateral. Hoje, a passividade não cabe mais, os “por quês” até então, redutos à primeira infância, transcendem outros níveis e ensinamentos para o “para quê”, existindo na arte de aprender a abertura para se conceber a “*learnability*” ou a capacidade de aprendizado desses sujeitos que são autônomos, buscadores e detentores do conhecimento tecnológico, questionadores, que adquirem novas linguagens, culturas, informação e novas aprendizagens seja dentro dos muros da escola e fora deles.

Soma-se, que o caráter crítico na análise das seis competências, pode ser sintetizado, considerando os seis eixos que tratam das habilidades que pretendem desenvolver: o senso crítico e visão de mundo; o domínio de tempo e espaço, sua formação e geopolítica; a consciência e ética socioambiental (entendimento de sustentabilidade); análise das relações sociológicas de produção; conhecimento, defesa e aplicabilidade dos direitos humanos e ser partícipe, ator cultural, tendo conhecimento da interculturalidade do mundo em sociedade.

O corpo discente, no decorrer dos últimos três anos de formação básica, deveria estar apto para o ingresso no ensino superior, capacidade de empregabilidade nas escolhas do mercado de trabalho e emancipado de acordo com o que protagoniza as competências das ciências humanas e sociais aplicadas nos seus itinerários formativos que segundo a BNCC (2018, p.561):

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.

Com isso, a educação no âmbito da ciência, deve se preocupar com essa proposta, no desenvolvimento de habilidades a partir de competências específicas que no processo de ensino aprendizagem propõem uma prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorização do desenvolvimento pessoal, gerando a capacidade de atuar criticamente nos contextos social e profissional, priorizar o protagonismo do aluno entre outras propostas. As seis competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio são as seguintes:

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, 2018, p. 570).

Com caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, organicamente traz a definição processual, dinâmica e progressiva do que se pode chamar de aprendizagens “essenciais” que, a nível nacional, os discentes que compõem a educação básica deveriam receber em seu desenvolvimento, durante sua vivência, nas etapas e modalidades da educação.

Entre a essencialidade de aprendizagem e a realidade, existe um abissal socioeducativo de proporções históricas a se considerar. As competências citadas existentes na BNCC na área de ciências humanas e sociais e suas aplicações garantem o desenvolvimento de habilidades

pelo aluno do ensino médio? Se não, é uma questão de não absorção pela estrutura institucional/administrativa pedagógica, é uma questão de aplicabilidade pelo corpo docente? O corpo docente identifica essas competências como ferramentas auxiliares para seu desenvolvimento integral? Esse conjunto de questões apresentadas questiona essa premissa normativa, onde deveria assegurar direitos para a construção, hoje vista, como bilateral da aprendizagem e seu desenvolvimento dentro do que preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE (2020).

Alves et al (2021) traz em recente artigo, que a escola não está e nunca esteve reduzida à sua materialidade, seus espaços e dependências. Ela não se presume apenas pela proposta pedagógica e sua estrutura curricular, pois, possui uma alma que se encarna nessa parte física e teórica metodológica. Essa alma em seu todo, como espírito errante, é formada pelo corpo docente, administração/pedagogas (os) e demais agentes.

Dessa unidade humana e social longe de ser homogênea, se tecem as relações afetivas, socioafetivas, educacionais, profissionais, de conflitos, construídas através das interações, das relações interpessoais, das ideias, diálogos, seus saberes e viveres. Isso só é possível, a partir de uma rede formada por inserções de pensamentos individuais. Assim, através de uma educação como prática de liberdade, Freire (1983) e Habermas (1973); a escola só é vista em sua integridade, se vivida considerando e experienciando suas particularidades e complexidades, sua singularidade e sua pluralidade. A educação nesse contexto ideal, muitas vezes não real, deve ser esclarecida, alicerçada em três pilares básicos. Um deles os cuidados, que Kant (1999, p. 11) classifica quando afirma “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado [...] a disciplina e a instrução com a formação”, ou seja, a sua liberdade na sua integralidade. Nesse “universo” humano/social/educacional, destacamos um de seus “sistemas”, o ensino médio e seus protagonistas. Atuantes na estrutura de um currículo que nacionalmente é criado e, portanto, é normativo, dogmático talvez, digo, em sua formulação ou prática que “dissolve a razão tanto em termos analíticos quanto práticos, é uma falsa consciência: erro e, por isso mesmo, existência aprisionada” Habermas (1973, p. 228). Em sua forma geral nos 1º, 2º e 3º do ensino médio, os discentes tendem a ter acesso às ciências humanas sociais aplicadas em sua formação geral e no 1º ano tenham acesso às escolhas desenvolvendo habilidades através de eixos temáticos existentes nas seis competências contidas na BNCC.

A leitura de Immanuel Kant nos coloca como educadores em uma clareira

epistemológica, instigando à ação quanto doutrina, que a todos compete cuidados. Podendo ser entendido, como uma ação conjunta, solidária e construtiva. O cuidado como premissa balizar, deve ser entendido como princípio, causa primária de toda educação, seja ela dentro ou fora do ambiente escolar. É esse cuidado tão pungente no universo da primeira infância, por exemplo, ao entender de forma muito ampla daquilo que se define como educação e ensino para crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança)” tão ausente no ensino médio, que pode ser entendido por falta de um aprofundamento na definição de pedagogia.

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O didata alemão SCHIMIED-KOWARZIK (1983) chama a Pedagogia de ciência da e para a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Continuamente, o foco é o ensino médio, as seis competências, habilidades e seus atores. Nesse tocante, os múltiplos olhares sobre essa problemática educativa na análise, considerando as realidades humana e social serão necessários. Dayrell (2001, p.97) traz a contribuição acerca de olhares para a análise e crítica, necessárias quando ressurgem diálogos acerca de duas vertentes sendo a primeira a escola na sua estrutura viva e a outra, sobre o espírito “Volksgeist”, Vaz, (1991) existente nessa estrutura e suas dependências dando-lhe vida. Pode-se aproximar essas vertentes fundindo a ideia de que:

Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais"; de outro, os sujeitos alunos, professores, funcionários, que criam uma trama-própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (DAYRELL, 2001, p.137).

Sobre isso, a moralidade como forma de disciplina instrumentaliza a forma desses olhares, onde partindo da ideia de uma disciplina que não oprime, de uma moralidade que forma, em que as duas libertam. No ator social e moral, ali tem que está a disciplina.

Se o homem é o que é, a sua existência é livre, porque a educação o fez assim. Dessa forma, é preciso investigar epistemologicamente, filosoficamente, com olhares científicos e transcendentais, nos sentidos nunca restritos, mas estritos de culturas e currículos. Do entendimento seminal que currículos de acordo com Moreira; Candau (2008, p. 18) são

“como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Sabemos a partir das leituras de Saviani (1975), Ribeiro (1987) e Moreira (1995), os entendimentos de estrutura, sistema educacional, sistematização do ensino, as bases curriculares e suas diretrizes, estão sendo construídas há pelo menos 91 anos e ao que parece ainda não chegou a exaustão, necessitando, pois de novas pesquisas e debates.

Ainda segundo Moreira; Silva (2001, p. 8) “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Quando a temática é currículo não se pode esquecer da cultura. Nesse contexto, culturas devem ser entendidas segundo Silva Filho e Barros (2018, p. 3) “como um processo inacabado, em construção, não biológico movimentando-se numa totalidade humana a partir de múltiplas variedades de saberes e de fazeres transmitidos socialmente.”

Geertz (2008). Silva Filho e Barros (2018). Chizzotti; Ponce (2012). Bernstein (2016). Dialogam para o estudo e aprofundamento sobre os temas “culturas” e “currículos”. A partir de suas hipóteses e “objeto” que se entende não apenas como “coisa” na concepção científica racionalista de conceber, mas o principal, se não o único, meio de pesquisa, a análise de competências para o desenvolvimento humano/histórico/social, o ator social integralmente.

A crítica sempre no âmbito da educação deve ser pautada por preocupações e cuidados quando se pretende ou propõe a construção do conhecimento que emancipa e liberta. Danner (2013, p. 56) considera que:

Parte-se, então, do caráter antropológico, desembocando-se no campo da sabedoria, que implica vários tipos de conhecimento, entre os quais o científico e o filosófico. O saber é construído por várias vias, desde o saber espontâneo ou do homem comum, passando pelo do cientista, do filósofo, até o saber de bem viver.

Pois, esses conhecimentos suscitam questões históricas, políticas, ideológicas, filosóficas e, claro, precisam produzir elementos para uma teoria emancipadora e libertadora desde que, esteja fundamentada na crítica pedagógica social, na educação como cultura. Brandão (1986). Numa “educação como prática de liberdade” Freire (1981, 1983). Na integralidade a partir da “educação do homem integral” Rohden (1984).

Na esteira epistemológica de Horkheimer; Adorno (1978). e Adorno (1955, 1995). Se propõem lutar para que haja o resgate, para que leve à acessibilidade ética e, só se alcança

esse estágio o humano ético por ter sido disciplinado, emancipado. Fundamentalmente é buscar nessa análise de competências da BNCC para se teorizar o que se observa no processo de ensino aprendizagem que se precisa ir contra a coisificação fomentada por uma estrutura administrável, mecânica, estática, normativa/dogmática, ressignificando para que o sujeito, autor de sua própria história, não se torne através do desenvolvimento de habilidades, gradativamente insensível, sem forma, semelhante demais à coisa alguma. Quanto mais livre através da educação, justo, ético, íntegro se é. Quanto mais liberdade, maior a responsabilidade.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC (Brasil). Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, 1996, p. 461).

A própria BNCC corrobora quanto à complexidade que instiga o conjunto de hipóteses e a proposta, para os aprofundamentos apresentados neste artigo. Teoricamente nessas reflexões e discussões, podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, a vasta documentação normativa aqui apontada. Entre elas destacamos: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Plano Nacional de Educação – PNE (2020), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394 de 13.12.1996 e a Lei 13.415/17 do novo ensino médio e Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Não obstante ao aprofundamento, que a teoria e prática irão revelar, pontuamos que existe uma disposição significativa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) que endossará a pesquisa proposta:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, PARECER CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas).

Como perceber ou identificar que essas perspectivas também advindas de alunos do ensino médio da rede pública de Alagoas estão sendo atendidas, através das competências proponentes do desenvolvimento de habilidades e, nessa altura pode-se falar do conhecimento

propriamente dito, emancipado? Conhecimento interdisciplinar não apenas cognitivo, mas o que transcende levando a esse estudante compreender que ele é humano/histórico/cultural, inserido na sociedade, que se veja e seja visto, como ator social sem as amarras do que o impede de agir com sua razão.

METODOLOGIA

A forma que encontramos para escrita deste artigo o mais próximo possível da realidade, levando em consideração os discursos, posicionamentos e aceite, foi escolher alunos que estudam em unidades de ensino diferentes. As unidades em que esses alunos estudam são: Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, Escola Estadual Deputado Rubens Canuto, Escola Estadual Professora Maria José Loureiro, Escola Estadual D. Otávio Barbosa Aguiar, todas localizadas no bairro de Benedito Bentes e ainda a Escola Estadual Professora Irene Garrido no bairro Dubeaux Leão e o Instituto Federal de Alagoas

- IFAL em Maceió. Os encontros com os alunos ocorrem na unidade de Educação Básica e Profissionalizante Napoleão Barbosa em dois turnos, matutino e vespertino.

No âmbito dos estudos na área da educação, a metodologia científica sempre se mostrou desafiadora. Ao mesmo tempo, observar, atuar, vivenciar as questões humanas/socioeducacionais no âmbito do ensino e em sociedade, torna-se a práxis tão pedagogicamente metodológica onde, dar visibilidade às várias vozes, daquilo que se observa a partir da prática de um método, sempre se mostrou um campo fértil para a pesquisa e, sobretudo para o arado da educação.

Em vivenciar as questões humanas/socioeducacionais como professor há mais de vinte anos, considero que seja aplicar não apenas um método, mas vários e o que possibilita isso é o “objeto” que é o humano.

Metodologias de caráter participativo nas pesquisas em educação ganharam forte adesão a partir da década de 1970, tanto na área científica quanto no campo sociopolítico. Entre as principais características desses estudos, está a preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas do envolvimento dos sujeitos da pesquisa no processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas (SANTOS et al., 2019).

Como entender aquilo que falam os protagonistas, que ocupam local de fala. Embora dediquemos grande parte dessa produção de conhecimento e pesquisa científica pela execução

da etnologia, é na figura humana, alunos do ensino médio da rede pública de Alagoas que almejamos alcançar o caráter polifônico, através de dados qualitativos por meio de entrevistas semiestruturadas, encontros, debates, registros imagéticos e filmicos. Ainda registros de campo e anotações diversas.

Para esse intento, o caráter dessa construção de conhecimento, será qualitativa e como um dos métodos, utilizaremos a observação participante e seus instrumentos considerando o que escreve (SANTOS et al 2019, p. 39):

A Observação Participante é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação. É um tipo de método normalmente utilizado no estudo de culturas. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.

O campo educacional vem se moldando e sendo ressignificado ao reger do tempo – prova dessa afirmação é a necessidade de buscar um maior aprofundamento acerca das questões que envolvam o aluno protagonista hoje, sua bagagem, demandas, culturas, que ele mesmo traz para o ambiente escolar e as novas possibilidades através de seis potencialidades dentro das ciências humanas e sociais aplicadas da BNCC onde a disciplina de história está inserida. Por esse motivo, utilizaremos essa forma pois:

Possui sete características importantes na sua categorização: interesse na interação humana, localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes, ênfase na interpretação e compreensão da existência humana, processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista, abordagem tipo estudo de caso, desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações (SANTOS *et al*, 2019, p. 39).

Essa ênfase na observação participante na escrita em educação, se assemelha a prática metodológica da antropologia. Oliveira (1996) lembra que a etnografia é, antes de qualquer coisa, um método em se tentar, não uma exaltação da diversidade tão presente no campo humano e social, seja ele qual for e tão sensível ao olhar antropológico, sobretudo para educação. Que esta seja motivo para uma análise e reflexão para uma leitura hermenêutica do que, e aqui muito particularmente, de quem se pesquisa, considerando a —dimensão alterizada posterior ao encontro e estando nessa dimensão. Lembro o que Geertz (2008) fala, —somos todos partícipes.

Assim como a educação é plural em seus métodos, João Pacheco de Oliveira (2009) escreve sobre tal —pluralidade das tradições etnográficas que trata igualmente das

diversidades e diálogos com outros atores e até outras áreas do conhecimento. “O pesquisador deve tornar-se cada vez mais partícipe no processo e ter acesso às pessoas e ao campo. É necessário que a observação seja concentrada no que é mais essencial.” Santos et al (2019, p. 39).

O estudo no campo etnográfico permite uma perspectiva crítica, o que escreve Geertz (2002, p. 18): —o modo predominante e moderno de autoridade no trabalho de campo é expresso assim: —você está lál... porque eu estava lál aqui se vai intensificando a ampliação e a ressignificação dessa dita —autoridade|| etnográfica, tendo como entendimento uma etnografia em que, de fato e de direito, o protagonista seja realmente e interaja com seu interlocutor aqui, alunos, escola e pesquisador respectivamente. Assim, não será de meu interesse criar quadros estáticos ou construções muito sistematizadas. Dá um caráter qualitativo ao trabalho.

Sobretudo no universo da educação. Aqui, cabe uma questão: como considerar essa tentativa de não exaltar a diversidade, mas descrevê-la analiticamente, mesmo criticamente por meio de uma reflexão do que se está vivendo, esforçando-me, ao máximo, em não apenas olhar pelos olhos do “outro”, mas preservar sua exegese, para depois mensurar a dimensão do processo. É a sistematização do —olhar|| com o —ouvir|| o que escreve Geertz (2008) sobre —ouvir o homem no arrozal ou a mulher do bazar||. Posso ainda considerar que o —ouvir|| esteja também diretamente ligado a uma das autoridades etnográficas teorizadas por Clifford. J (2002). É a —polifônica||, em que no trabalho etnográfico a voz —privilegiada|| do etnógrafo quase desaparece, deixando as vozes dos

—outros|| evidenciarem-se. Sobre isso, se os outros falam é porque alguém os escuta.

O

—ouvir|| é, portanto, a extensão do —olhar||. Entendemos, segundo Oliveira (1996), que o

—escrever|| é uma consequência, que advém do —olhar|| e do —ouvir||. Que são —atos cognitivos|| e, portanto, dispositivos para a alteridade como campo dinâmico no ser e fazer educacionais na análise crítica das competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o desenvolvimento de habilidades pelo discente do Ensino Médio na disciplina de história e suas demandas dentro de sua construção para formação integral.

Ainda metodologicamente falando, escrevemos sobre a pesquisa histórica que segundo (JOHNSON E CHRISTENSEN 2014 n.p. apud SANTOS ET AL 2019, p. 42):

Está baseada no levantamento e leitura de extenso material sobre o tema, ainda que histórias orais façam parte do arcabouço investigativo da pesquisa. As narrativas orais podem trazer “insights” sobre os temas assim como preencher lacunas proporcionadas pela literatura oficialmente constituída.

É o levantamento bibliográfico, a prospecção da informação, é se potencializar intelectualmente com o conhecimento teórico, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de escritas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar idéias em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento, ciência e prática; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência.

Como almejamos culminar este artigo em fonte de conhecimento e contribuição para a ciência, educação e sociedade, alinha-se a pesquisa de desenvolvimento.

Do inglês “design-based research”, a pesquisa de desenvolvimento refere-se às “investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015). Esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização. (TOLEDO; JACOB, 2013 *apud* Santos et al 2019, p. 40)

É nosso intuito que este artigo, seja um referencial teórico - metodológico para suprir a carência de estudos acerca da BNCC, ensino médio e competências para o desenvolvimento de mecanismos pedagógicos e de habilidades que cuidem, disciplinem e emancipem os estudantes desse nível através da disciplina de história e possam garantir sua integralidade humana, social e cultural. Além de referencial teórico de estudos sobre história e filosofia da educação.

Como essa escrita foi possível a partir das vivências nos ambientes escolares e outros espaços humanos e sociais, considerando também o novo normal, inclusive ambientes virtuais, e o dinamismo dos pesquisadores nessa seara, a pesquisa-ação no âmbito educacional e “seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento” (TOLEDO; JACOB, 2013 n.p. *apud*

Santos et al 2019, p. 40). Levando em consideração e por fim, os experimentos de ensino. Existem nessa metodologia, vantagens significativas, pois sua semelhança com a própria aula vai oferecer um melhor percurso na construção do projeto e na percepção não só do pesquisador, mas de todos os agentes envolvidos nas descobertas científicas metodológicas.

Considerando as limitações do “novo normal”, além dos encontros presenciais, o uso de ferramenta home office está sendo continuamente utilizada ainda como método para garantir outros canais de comunicação e eventuais necessidades de um possível endurecimento dos decretos estaduais frente a esse tempo de incertezas por conta da pandemia em que estamos vivenciando. Se método é prática, tenho há muito dialogado com alunos do ensino médio. Um diálogo aberto sobre a seguinte questão: na opinião dos alunos, o ensino médio está tornando hábeis, ou seja, está dotando-os de habilidades para estágios como o ensino superior e o mercado de trabalho e, o que está sempre absorvido, está formando para a vida, levando em consideração a integralidade como ator social? De modo geral, o discurso construído dialeticamente pelos alunos, evidencia que em relação ao curso superior, o ensino médio satisfaz ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de forma superficial e sistematizada, deixando uma ideia de que o que se desenvolve é para ser usado momentaneamente num fim de semana, quando se aplicam o exame.

Em relação às escolhas e o mercado de trabalho, o ensino médio é insuficiente, os alunos para sustentarem o que dizem, vão buscar elementos externos que poderão auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades não para uma condição de empregabilidade, mas, numa condição de sobrevivência. Em relação à vida, o discurso coloca esse projeto eminentemente em execução necessária, pois, fez revelar a relação que existe entre o interesse epistemológico e o rigor do método. Os discursos revelam pontos negativos cruciais da ausência de habilidades em seu desenvolvimento, por inoperância da estrutura, pelo dogma presente muito além que se acredita e muito inquietantemente, pelo que categoricamente foi explanado acerca da mediocridade por parte do corpo docente. Portanto, “a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos” Kant (1999, p. 15).

CONCLUSÃO

Dessa forma, o artigo apresenta não apenas o pioneirismo mesmo que introdutório, em discutir seis competências específicas a nível de Alagoas. Mas, com valor imprescindível, relevante científica e socialmente para contribuir com os diálogos nos grupos de alunos

enquanto protagonistas no processo, coletivos de educadores(as) como atores mediadores, pedagogos(as) como detentores dos instituídos, assim como são chamadas normas e regras à luz da voz teórica de Habermas (1973) pesquisadores, técnicos e sociedade. Ressaltamos que para a melhor formação desses protagonistas, estudantes do ensino médio, da rede pública no estado de Alagoas, na disciplina de história, essas seis competências necessitam serem melhor dissecadas e a própria BNCC mais aprofundada de maneira a projetar para o futuro do ensino médio, sua formação e integralidade, munido de elementos que busquem contribuir para o diálogo de questão tão relevante, numa fase em que esse mesmo protagonista cidadão cultural, está ou quase concluído a sua educação básica, inserido nas ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio, escolhas no mundo do trabalho e sua capacidade humana/social/cultural de desempenhar sua emancipação como ator de sua vida e dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig. **Educação e Emancipação**. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig. **Prismas**. Barcelona. Editora Ariel. 1955

ALVES, Maria Dolores Fortes *et al.* **Revista Humanidades e Inovação**, Escola como Espaço de Criação, Inclusão e Tessituras: Semeando Ciência com Consciência, v.8, n.43, n. 16, p. 185-197, 2021.

BERNSTEIN, Any. **Revista Educação Pública - A relação íntima entre currículo e Cultura** v.8, n.17, p. 64-65, 2016.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. MEC. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Orientações para o processo de implementação da BNCC, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. 2. ed. Goiânia. Editora Brasiliense. 1986.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora, UFRJ, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

DANNER, Leno Francisco. **Ensino de filosofia e interdisciplinaridade [recurso eletrônico] / Leno Francisco Danner (Org.)** -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural . In.: **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1983.

_____. **Ação Cultural para Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008.

_____. **Obras e vidas: O antropólogo como autor**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro. Editora Zahar Editoriais. 1973.

HORKHEIMER, Max. e ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor. W. (org.) **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, Editora Cultrix, p.172-183, 1978..

KANT, Immanuel (1724 – 1804) **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanela. 2. ed. Piracicaba. Editora Unimep. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Linha do tempo. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/#conteudo-timeline-2014-1988>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 2. ed. São Paulo.

Editora Papirus. 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; DA SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria criticado currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e Sociedade** (orgs.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n.1, São Paulo - SP, p. 13-37 – Universidade de São Paulo – USP, 1996.

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

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. 7. ed. SãoPaulo. Editora Cortez. 1987.

ROHDEN, Huberto. **Educação do Homem Integral**. 5. ed. São Paulo. Editora Alvorada. 1984.

SANTOS, Carlos Alberto Batista dos *et al.* Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE 2019.1**, n. 16, p. 36-50, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira – estrutura e sistema**. 2. ed. SãoPaulo. Editora Saraiva. 1975.

SILVA FILHO, Francisco Airton Bastos; BARROS, Rachel. Patrimônio Cultural Imaterial – o papel do antropólogo no processo de reconhecimento dos saberes e fazeres culturais, **Cadernos NAUI**, v o 1.7, n. 13, jul. - dez. 2018

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia Filosófica**. 4. ed. Belo Horizonte. Editora Loyola. 1991.