



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JOÃO LUCAS DOS SANTOS SOUZA

MAIS UMA COMPETÊNCIA?

O Lugar da Atitude Historiadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

RECIFE

2023

JOÃO LUCAS DOS SANTOS SOUZA

MAIS UMA COMPETÊNCIA?

O Lugar da Atitude Historiadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como um dos requisitos para obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade.

RECIFE

2023

JOÃO LUCAS DOS SANTOS SOUZA

MAIS UMA COMPETÊNCIA?

O Lugar da Atitude Historiadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como um dos requisitos para obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em História.

Dr^a. Juliana Alves de Andrade – Orientadora
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dr^a Lúcia Falcão Barbosa
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Ms. Sílvio Ricardo Gouveia Cadena
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

RECIFE

2023

À minha mãe, que esteve presente em todos os momentos do meu desenvolvimento, pois só ela sabe todo o esforço que fez para que eu tivesse a melhor formação possível. Você é o maior exemplo de força e dedicação a alguém que eu poderia ter. Eu te amo, mãe!

AGRADECIMENTOS

Vejo o ambiente em que cresci em todos os aspectos da minha identidade, da responsabilidade até o meu gosto musical, do livro ao computador, e do fundamental ao ensino superior. Pude vivenciar cada uma dessas etapas de escolarização em Recife, em uma realidade muito diferente da que teria em minha cidade natal, por isso agradeço ao meu padrinho Assilon, que me abriu esta porta. Sempre me imaginei trabalhando de terno por causa do senhor.

Também sou grato àqueles com quem cresci, e que com muito carinho vejo como irmãos: Talita Ataíde que tanto me incentivou a ir até o fim nesta graduação, e que até hoje me envia mensagens falando que acredita em mim; e Filipe, a quem sempre recorri quando tinha uma dúvida na tradução para o inglês dos resumos que apresentei em eventos, e com quem aprendi muito do que sei e usei de tecnologia na produção deste trabalho.

As minhas irmãs de sangue, Grazy, Rosilene, Cida e Rosiane, muito obrigado por me acolherem mesmo depois de tantos anos distante, pelo prazer de participar da vida de vocês e de meus sobrinhos e sobrinhas. Vocês estiveram comigo em minha memória desde o dia que as conheci na minha infância.

Muito obrigado à minha psicóloga, Ana Rodrigues! Não tenho como mensurar o quanto eu cresci durante todos esses anos com você. De um Lucas extremamente inseguro, até um Lucas consciente dos seus valores, desejos, e com inteligência emocional suficiente para encarar tantas incertezas, cada uma das sessões de psicoterapia significaram uma base me dando segurança para me experienciar.

Agradeço a professora Alcileide que acreditou em mim, e me convidou para ser seu orientando de iniciação científica. A senhora foi uma verdadeira mentora para mim. Agradeço também a professora Juliana Andrade, me identifiquei com sua prática docente desde a primeira disciplina que paguei com você, das propostas de oficina até a produção do eBook. Muito obrigado por ter me acolhido como orientando nessa reta final de curso, aprendi muito contigo.

Além disso, sou grato a professora Lúcia Falcão, e ao professor Sílvio Cadena, não só por aceitarem compor a banca avaliadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, mas especialmente por seus comentários e contribuições durante a avaliação, que abriram a minha mente para o leque de caminhos que esta pesquisa pode tomar no seu aprofundamento.

Por vezes me senti deslocado e sem propósito nesta graduação, mas não faltaram pessoas que entrassem na minha vida e acreditassem em mim, muitas vezes talvez até mais do

que eu mesmo acreditava. Amigos que já me agradeceram por eu tê-los ajudado em algum momento dessa trajetória, mas sou eu quem deve agradecer pelo prazer de ter tido o apoio e a companhia de vocês, Allana, Amanda, Carol, Kamila, Lucas, Lukas Andrade, Talita Coelho, Vanda, Victor, e, peço perdão se esqueci alguém. Encontrei força para seguir em frente junto de cada um de vocês!

Mas não vou fingir que não existem algumas amigadas que parecem ter ficado para a vida. Para os três que estão classificados como favoritos na minha lista de contatos, Evellyn, Jessica e Matheus, vocês são a minha verdadeira rede de apoio.

Ao meu melhor amigo desde os meus 10 anos de idade, conversar contigo sempre é necessário quando a mente está bagunçada e, em 4 km, precisamos fazer um retorno, obrigado, Matheus!

Obrigado, Evellyn! Por todas as conversas, rolês, vagas enviadas e por todo o incentivo para que eu continuasse seguindo em frente. Filha da terra, com você eu consigo encarar a vida com o pé no chão.

E a minha parceira em cada um desses caminhos acadêmicos, você é o coração na minha vida! Do roteiro do trabalho até a revisão, ou mesmo para acessar a afetuosidade destes agradecimentos, sempre recorro a você. Com você aprendi a enxergar mais sentimento e menos necessidade. “Questões da ciência não falam tão alto quanto meu coração”. Obrigado por compartilhar comigo!

Por fim, fecho a porta e oro à Deus em gratidão, pois ele no secreto me recompensou com a resiliência e força de vontade que eu precisava para finalizar essa jornada.

Quando sai de casa para ir ao trabalho, você se pergunta: “Será que terei que passar a vida inteira assim?” Tente mudar sua postura: acorde um pouco mais cedo e sente-se em silêncio, como se estivesse meditando. Inspire fundo e devagar, e se pergunte como o seu trabalho ajuda outras pessoas, não importa quão insignificante ou indireta essa ajuda possa parecer. Quando se concentra mais nos outros, você pode se reconectar com o significado e o propósito do seu trabalho.

Haemin Sunim

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos com o descritor “atitude historiadora” no Portal Periódicos CAPES	15
Quadro 2 – Artigos mais citados com o descritor “atitude historiadora” no Google Acadêmico	17
Quadro 3 – Publicações de Ana Maria Mauad que abordam a “atitude historiadora”	20
Quadro 4 – Atitudes a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	27
Quadro 5 – Atitudes a serem desenvolvidas pelas Ciências Humanas e afins nos Anos Finais do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BNC-FP – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

ERIC – Education Resources Information Center.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PNE – Plano Nacional de Educação.

SciELO – Scientific Electronic Library Online.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

MAIS UMA COMPETÊNCIA?: O Lugar da Atitude Historiadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	11
Introdução	12
A Atitude Historiadora sob o Olhar da Produção Científica	14
Pedagogia das Competências e o Ensino de História: Deslocamentos Impostos pela BNCC	21
O Ensino de História para além do Ensino de Competências	26
Considerações Finais	30
Referências	33
ANEXO A – Normas da Revista História UNICAP	38

MAIS UMA COMPETÊNCIA?: O Lugar da Atitude Historiadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹

ANOTHER COMPETENCY?: The Place of the Historian Attitude in the National Common Curricular Base (BNCC)

João Lucas dos Santos Souza²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata ao longo do documento o conceito de atitude historiadora. Nossa intenção é mostrar os fundamentos epistemológicos que envolvem o termo e situações no currículo em que essa ação é mobilizada. Para tal, metodologicamente lançamos mão da estratégia da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), e, por se tratar de um termo desconhecido na cultura escolar, a pesquisa se propôs a fazer um levantamento na produção historiográfica acadêmica e escolar para saber como o conceito atitude historiadora aparecer nas publicações desenvolvidas entre 2013 e 2023; em seguida após essa busca pela expressão atitude historiadora, o movimento foi de cotejamento, buscando identificar relações existentes entre a definição historiográfica e a definição escolar/curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho se ancorou nas reflexões de “ensino e aprendizagem em História” de Circe Bittencourt (2008), na “análise e história dos conceitos” de Reinhart Koselleck (1992), e no conceito de “competência” apresentado por Philippe Perrenoud (2000) e Thomas Durand (2000). Os resultados da pesquisa nos mostram que, é uma intenção da BNCC simplificar o sentido das atitudes – designadas como identidade, comportamentos e vontade para fazer –, como sendo referentes apenas a ação de pôr em prática as habilidades desenvolvidas, e favorecer uma leitura tecnicista dos seus conteúdos.

Palavras-chave: Atitude Historiadora; BNCC; Competência; Ensino de História; História dos Conceitos.

ABSTRACT

The present work aims to investigate how the National Common Curricular Base (BNCC) deals throughout the document with the concept of historian attitude. Our intention is to show the epistemological foundations that surround the term and situations in the curriculum in which this action is mobilized. To this end, methodologically we used Bardin's (2011) Content Analysis strategy, and, as it is an unknown term in school culture, the research proposed to survey academic and school historiographical production to find out how the concept historian attitude appear in publications developed between 2013 and 2023; then, after this search for the expression historian attitude, the movement was one of comparison, seeking to identify existing relationships between the historiographical definition and the school/curricular definition in the National Common Curricular Base (BNCC). The work was anchored in the reflections of “teaching and learning in History” by Circe Bittencourt (2008),

¹ Artigo apresentado como requisito para obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em História;

² Graduando em História (UFRPE), e graduado em Gestão de Recursos Humanos (UNOPAR). E-mail: joaolucas9628@gmail.com.

in the “analysis and history of concepts” by Reinhart Koselleck (1992), and in the concept of “competence” presented by Philippe Perrenoud (2000) and Thomas Durand (2000). The results of the research show us that it is the intention of the BNCC to simplify the meaning of attitudes – designated as identity, behaviors and will to do –, as referring only to the action of putting the skills developed into practice, and to favor a technical reading of its contents.

Keywords: Historian Attitude; BNCC; Competence; History Teaching; History of Concepts.

Introdução

Um currículo pode ser entendido como uma lista de conteúdos considerados legítimos para serem ensinados, ou mesmo como um plano de estudo para um curso ou disciplina específica. Em outras palavras, os currículos das disciplinas escolares remetem a um percurso pelo qual os estudantes atravessam para integralizar cada um dos níveis de escolarização. Logo, o entendimento sobre currículo de História “depende do significado hegemônico de currículo com o qual se opera e as apostas políticas que se pretende sustentar e defender” (GABRIEL, 2019, p. 74).

Vemos isso por meio das diversas teorizações curriculares, qualificadas como “tradicionais”, “tecnicistas”, “críticas” e “pós-críticas”, que refletem interesses políticos. Nesse sentido, Gabriel (2013) aponta que, no Brasil dos anos 1980, houve um desenvolvimento dos estudos curriculares de matriz crítica, com o objetivo de “transmitir conteúdos comuns a todos”, focados nos processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar. Já para os estudos que se desenvolveram nos anos 1990, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, “a cultura popular tendia a ser vista muito mais como ponto de partida nos processos de ensino-aprendizagem de alunos das classes populares, do que como conteúdo valorizado a ser ensinado nos currículos da escola básica” (GABRIEL, 2013, p. 99).

Atualmente, entende-se que o ensino de História nas escolas, a partir da compreensão do passado, permite aos estudantes desenvolverem a criticidade e o pensamento reflexivo. Mas, o seu papel central, como indica Ribeiro e Santos (2021), é possibilitar a construção e ressignificação de identidades, e a intervenção social historicamente consciente. “Ela nos permite olhar pelo retrovisor e [...] quiçá, ao nos reconhecermos humanos e frágeis, possamos mobilizar nossos esforços para inventar novos caminhos e produzir novas respostas para mudar as estruturas e ações que sabemos já não nos servirem mais (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021, pp. 21-22).

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2018, com o objetivo de orientar, nacionalmente, a educação básica no Brasil, entende a História

como uma “ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 401). Além disso, destaca que “pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 401). Entretanto, essa atitude historiadora é apresentada de maneira “tímida”, com apenas duas menções em todo o texto da BNCC. Dessa forma, convém questionar, o que a BNCC entende por “atitude historiadora”? E, quais são os fundamentos epistemológicos desse termo?

Portanto, a pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata ao longo do documento o conceito de atitude historiadora; mapear as obras científicas que abordam o conceito atitude historiadora, publicadas entre 2013 e 2023; e identificar, a partir de um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a revisão da literatura encontrada, o que a atitude historiadora deveria discutir, para além do que já está previsto. Para tal, nos fundamentamos na concepção de “ensino e aprendizagem em História” de Circe Bittencourt (2008), na “análise e história dos conceitos” de Reinhart Koselleck (1992), e no conceito de “competência” apresentado por Philippe Perrenoud (2000) e Thomas Durand (2000), para analisar o conteúdo publicado na BNCC.

Além disso, também seguimos as etapas descritas por Laurence Bardin (2011) para a realização da análise de conteúdo: a “pré-análise”, na qual realiza-se a preparação do processo de investigação para a análise, definindo os documentos/materiais textuais, os objetivos e os indicadores que podem ser “recortados” para verificar sua frequência; a “exploração do material e o tratamento dos resultados”, que diz respeito às decisões tomadas na pré-análise, envolvendo leituras repetidas, registros e a transformação do “corpus” de pesquisa em unidades de análise; e “a inferência e interpretação”, etapa que consiste no tratamento dos resultados, envolvendo operações de frequência, comparação e relações entre as informações obtidas.

Por conseguinte, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados do “Portal de Periódicos CAPES”, “Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)”, “Education Resources Information Center (ERIC)” e “Google Acadêmico”. As buscas foram executadas utilizando o descritor “atitude historiadora” entre aspas, para obter o resultado exato, e recorte temporal entre 2013 e 2023. Isto posto, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Por fim, Lakatos e Marconi (2003, p. 44) assinalam 8 fases distintas para a execução

da pesquisa bibliográfica: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação.

A Atitude Historiadora sob o Olhar da Produção Científica

Primeiro, é preciso destacar que esta pesquisa bibliográfica foi realizada no dia 15 de abril de 2023. Como estamos falando de dados disponíveis na World Wide Web, os valores aqui apresentados podem variar rapidamente de acordo com as atualizações realizadas pelas plataformas, em que novas revistas podem ser posteriormente indexadas, bem como pelas novas publicações sobre o tema, que podem acontecer após a data aqui explicitada.

Segundo, utilizamos a palavra-chave “atitude historiadora”, entre aspas para obter o resultado exato, com um recorte temporal de 10 anos, isto é, de 2013 a 2023, no intuito de mapear: a história desse conceito; o(s) campo(s) da História ao qual pertence; os trabalhos científicos em que este foi aplicado, e/ou mesmo se foi aplicado nos 5 anos que antecederam a publicação definitiva da BNCC em 2018; e as discussões que foram elaboradas sobre a “atitude historiadora”, nos 5 anos após a publicação do Documento.

No Portal Periódicos CAPES, foram encontrados 8 resultados. Contudo, apenas 5 destes artigos foram considerados válidos (Quadro 1), visto que 3 deles estavam repetidos na plataforma – talvez pela forma como esta os organiza, ou mesmo por estarem, ao mesmo tempo, indexados em mais de uma das base de dados consultadas pelo Portal.

Já na Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil), apenas 2 artigos foram encontrados – ambos disponíveis também no Periódicos CAPES –, sendo eles: “Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências”; e “BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis”.

Por fim, também buscamos o termo em inglês na SciELO internacional, e na base de dados estadunidense, Education Resources Information Center (ERIC), com a palavra-chave “historian attitude”, mas nenhum resultado foi encontrado. Logo, isso indica que a atitude historiadora, como um conceito reconhecido pelos pares, tem sua origem no próprio Brasil, e, provavelmente, ainda não está sendo pensado internacionalmente.

Quadro 1 – Artigos com o descritor “atitude historiadora” no Portal Periódicos CAPES

Publicado em	Autores	Título	Link
2017	SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de	Atitude Historiadora na Leitura dos Não-Lugares	https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436
2018	MAUAD, Ana Maria	Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)	https://doi.org/10.7440/historcrit68.2018.02
2019	ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos	Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos	https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531
2021	RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira	BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056
2021	SANTOS, Maria Aparecida Lima dos	Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências	https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129

Fonte: Portal Periódicos CAPES. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Para Silva e Moraes (2017, p. 116), a “atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de história que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história”. E acrescentam que o desenvolvimento de tais competências deve partir das experiências de alunos(as) e professores(as) em relação a sua realidade social. Entretanto, essa concepção de atitude historiadora, contextualizada na realidade da BNCC, apresenta uma incongruência quanto ao conceito de competências. Uma atitude é um dos aspectos que formam uma competência, não podendo, portanto, ser um conjunto destas. Como sustenta Durand (2000), atitude implica em comportamentos e, especialmente, identidade.

Ana Maria Mauad (2018), abordando a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, aponta essa atitude como uma postura “face aos usos públicos do passado”. Para Mauad (2018), a atitude historiadora caracteriza-se pela capacidade de “indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação” (MAUAD, 2018, p. 40).

A definição da autora é corroborada por João Carlos Escosteguy Filho (2019), que acomoda a atitude historiadora entre as preocupações da “História Pública”, como uma forma de “estar no mundo”, comprometido(a) com uma dimensão emancipatória que se aproprie do passado, articulando uma reflexão crítica e histórica. É importante ressaltar que encontramos menções a duas obras de Mauad baseando a atitude historiadora no artigo de Escosteguy Filho (2019), sendo eles: “O carnaval da história pública”, um capítulo do livro História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado, publicado em 2018; e o livro “História Pública no Brasil: sentidos e itinerários”, de 2016.

Já a leitura feita por Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021) em relação a atitude historiadora na BNCC, ao indicá-la como um “papel” desempenhado por professores(as) e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, guarda coerência com o conceito de competências. Apesar disso, “não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado” (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 15). Não obstante, Ralejo, Mello e Amorim (2021) também fundamentam suas análises na definição de atitude historiadora apresentada por Ana Maria Mauad (2018).

Ademais, partindo de uma análise tanto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), quanto da resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação – que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FP) –, Maria Aparecida dos Santos (2021) alerta para um caráter tecnicista ou neotecnicista do Documento, como denominado pela autora.

Segundo Santos (2021), a atitude historiadora, apresentada entre aspas no texto da BNCC, como uma forma de evitar a delimitação de seus sentidos, acaba perdendo de vista os seus aspectos epistemológicos, e ao gradativamente associar-se ao “significante competências, traz à tona um processo de recontextualização que afasta o ensino de História tanto de sua função formativa quanto pedagógica e educativa ao exacerbar o pragmatismo, aproximando-o cada vez mais da dimensão da prática (SANTOS, 2021, p. 18). Desse modo, destaca que este

viés tecnicista da Base, relacionado a permanência de uma concepção de história tradicional, indica para a hegemonização de um projeto, que já se traduz em uma uniformização dos materiais didáticos, e em uma listagem de conteúdos que, de acordo com a autora, permaneceu praticamente inalterada.

Logo, começamos a perceber algumas tendências. Primeiro, Ana Maria Mauad despontando como um “referencial teórico” para o conceito de atitude historiadora. E, segundo, a atitude historiadora como um conceito ligado ao campo da “História Pública”. Todavia, devido a baixa ocorrência de referências do Periódicos CAPES e SciELO Brasil, não consideramos esses resultados conclusivos. Por esse motivo, deslocamos nossa pesquisa para a plataforma do Google Acadêmico, ainda utilizando “atitude historiadora” entre aspas, como palavra-chave, e com o mesmo recorte temporal de 10 anos. Inicialmente, acrescentamos o filtro de “ocorrência no título do artigo”, e apenas 2 resultados foram encontrados, sendo o trabalho de Maria Aparecida dos Santos (2021) e o de Silva e Morais (2017), previamente abordados.

Posteriormente, utilizamos o filtro de “ocorrência em qualquer lugar do artigo”, de maneira que 160 resultados foram encontrados nesta busca. Uma vez que o Google Acadêmico não possui funções para download de todos os resultados ao mesmo tempo, em formatos compatíveis com Softwares de gerenciamento e análise de referências, tal como o VOSviewer, organizamos em uma planilha eletrônica, um por um, a lista dos artigos encontrados. Para ilustrar as principais ocorrências, destacamos aqueles que, de acordo com o Google Acadêmico, foram citados por 5 artigos ou mais (Quadro 2).

Quadro 2 – Artigos mais citados com o descritor “atitude historiadora” no Google Acadêmico

Publicado em	Qtd. Vezes Citado	Autores	Título	Link
2017	10	AM Mauad	Imagens que faltam, imagens que sobram: práticas visuais e cotidiano em regimes de exceção 1960-1980	https://doi.org/10.15448/1980-864X.2017.2.25742
2017	13	CA Maia	Agência material recíproca: uma ecologia para os estudos de ciência	https://doi.org/10.1590/S0104-59702017000200008

Continua

Continuação

Publicado em	Qtd. Vezes Citado	Autores	Título	Link
2018	17	AM Mauad	Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)	https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02
2018	25	AP Franco, AF SILVA JÚNIOR, S Guimarães	Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455
2018	39	NM Pereira, MC de Matos Rodrigues	BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História	https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494
2019	6	JC Escosteguy Filho	Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos	https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531
2019	8	PPL Barbosa, AC Lastória, FS Carniel	Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC	https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

Devido a popularização do termo “atitude historiadora” pela BNCC, apenas 6, dos 160 resultados, são anteriores ao ano de 2018. Destes 6, encontramos Maia (2017) e Mauad (2017), bem como Reis e Fernandes (2014) e Helena Pinto (2016) – além de um guia de disciplina de “História e Documento”, descartado por não ser uma produção científica, e uma tese sobre a obra de Pierre Bayle, um pensador do século XVII.

O artigo mais antigo encontrado na busca foi o de Reis e Fernandes (2014), intitulado “1492: partos do fecundo oceano – relatos históricos sobre o descobrimento da América em dois tempos (as Décadas de Anglería e de Herrera)”. Nele, o termo atitude historiadora aparece na análise da obra de cronistas, mais especificamente de Herrera, que teria adotado “uma ‘atitude historiadora’, isto é, consciente do tempo que o separava dos fatos narrados e, por conseguinte, da possibilidade de interpretá-los valendo-se de sua posição onisciente

(REIS; FERNANDES, 2014, p. 748). No entanto, nenhuma citação desse texto em outros artigos foi registrada pelo Google Acadêmico.

Em sequência identificamos o livro de Helena Pinto (2016), “Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços”, também sem citações registradas pelo Google Acadêmico. Nessa obra, a expressão atitude historiadora aparece apenas uma vez, apontando que o filósofo Krzysztof Pomian defende uma abordagem sobre a identidade nacional pautada em uma atitude historiadora/historiográfica, que, segundo a autora, pressupõe um distanciamento e objetivação em relação ao passado.

Outrossim, as obras encontradas no Google Acadêmico, retornam à produção de Ana Maria Mauad. Mas agora com uma publicação de 2017, na qual, em uma nota de rodapé explicativa sobre fotografias de famílias, a autora define atitude historiadora como: observar “o passado não só como evidência (de algo que aconteceu), mas lançar um olhar de 360° e delinear o que estava fora do quadro de certas imagens e lembranças pessoais, ao mesmo tempo em que se indaga as condições históricas que essas experiências foram engendradas (MAUAD, 2017, p. 398).

O artigo de Carlos Maia (2017), por sua vez, ao refletir sobre o olhar do pesquisador e defender uma visão mais pragmática do fazer historiográfico como uma exigência à “atitude historiadora”, contrasta em uma lista de publicações relacionadas ao ensino de História. Por conseguinte, reflexões sobre o pragmatismo do fazer historiográfico, como as de Maia (2017), são possíveis entre historiadores(as), mas a educação básica é uma realidade bastante distinta, visto que não é um espaço de produção científica.

Da mesma forma que Santos (2021) aponta um caráter tecnicista no texto da Base, Pereira e Rodrigues (2018) também sinalizam para a atitude historiadora como uma prática e um rigor metodológico de leitura do passado, que não só aproxima os(as) alunos(as) a imagem de “micro-historiadores”, mas que também pode acarretar em um “distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um ‘passado histórico’, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13).

Isso nos permite destacar o trabalho de Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) como uma referência sobre as disputas em torno do processo de produção da Base até a sua terceira versão, publicada em 2018. No entanto, este artigo apenas cita a presença da expressão atitude historiadora na BNCC, e não se propõe a investigar a definição do termo. Nesse sentido, Barbosa, Lastória e Carniel (2019) evidenciam que o Documento não se refere aos poderes

públicos como corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, e, por meio da discussão sobre “atitude”, atribui a agência desse processo exclusivamente a professores(as) e estudantes.

Estendendo a nossa busca também para a palavra-chave “História Pública”, verificamos que ela aparece nos títulos de 9 textos diferentes, 13 se acrescentarmos variações como: Batalhas Públicas, Fotografia Pública, Cena Pública e Devir Público. Encontramos 4 deles publicados no livro “Ensinar com História Pública desafios, temas e experiências”, de Sônia Meneses, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley e Rosilene Alves Melo (2022), em que as 8 menções ao conceito de atitude historiadora fundamentam-se na concepção de Mauad.

Entre os outros 9 textos, encontramos: uma resenha de Pereira (2021), do livro “Que História Pública Queremos” de Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago e Viviane Trindade Borges, publicado em 2018; o trabalho de Santos (2018), que cita “Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado” de Mauad, presente no livro A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo, publicado em 2016; Santhiago, Borges e Rodrigues (2020), que citam “O Carnaval da História Pública” de 2018; e Rovai e Biazo (2020), que fazem referência a uma entrevista de Mauad concedida a Ligia Conceição Santana e Hamilton Rodrigues dos Santos, em 2016.

Fazendo uma breve cronologia (Quadro 3), entendemos que as primeiras menções ao conceito de “atitude historiadora” foram feitas por Ana Maria Mauad no ano de 2016. Ademais, esse conceito começa a ser validado e referenciado por outros(as) historiadores(as) a partir do ano de 2018, com publicações de Santos (2018), Escosteguy Filho (2019), Santhiago, Borges e Rodrigues (2020), entre outras.

Quadro 3 – Publicações de Ana Maria Mauad que abordam a “atitude historiadora”

2016	2017	2018
Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado	Imagens que faltam, imagens que sobram	O Carnaval da História Pública
Entrevista concedida a Ligia Conceição Santana e Hamilton Rodrigues dos Santos	–	Que História Pública Queremos
–	–	Usos do passado e história pública no Brasil

Fonte: O autor (2023).

Portanto, o que era apenas uma tendência, agora torna-se conclusivo. Por mais que a expressão atitude historiadora tenha sido aplicada em outras publicações – sendo Reis e Fernandes (2014) a mais antiga –, o conceito apenas encontra base e consistência teórica com as obras de Ana Maria Mauad, adotadas pelos pares como um marco teórico para o campo da História Pública. Entretanto, finalizamos apontando que não foi possível acessar publicações como a entrevista de Mauad em 2016, pois a Revista Perspectiva Histórica foi, aparentemente, descontinuada sem deixar o seu acervo disponível na World Wide Web.

Pedagogia das Competências e o Ensino de História: Deslocamentos Impostos pela BNCC

Sentado no mesmo lugar que ontem, e absorvendo um novo conteúdo exposto, no mesmo formato. Esperando a sirene que acusa o intervalo marcado. Na escola, um simulado. Na fábrica, trabalho. Assim, “a semelhança entre o sinal escolar e os apitos da fábrica não se resume ao ruído, é mais do que isso, na medida em que ambos indicam o início da jornada, o horário de descanso e o término da jornada em ambos os espaços” (SANTOS; PEIXOTO, 2013, p. 56).

Este é apenas um exemplo dos paralelos feitos entre escola e fábrica, que derivam da necessidade de formar para o mercado de trabalho. Se a indústria fordista do século XX legou uma forma de “administração do tempo” para a educação, o processo de “destruição criadora/criativa” – de transformação dos métodos de produção, modelos de negócio, e de substituição do antigo por novos produtos –, apresentado pelo economista Joseph Schumpeter (1961), e característico do empreendedorismo do século XXI, demanda da educação o desenvolvimento de competências.

De acordo com Maria Tereza e Afonso Fleury (2001), o debate sobre “competência” inicia-se na Administração em 1973, com o artigo “Testing for Competence rather than for Intelligence” do psicólogo estadunidense, David McClelland. Para McClelland (1973), era preciso abandonar a busca por “talento natural”, e adotar testes capazes de medir, continuamente, como as habilidades se desenvolvem à medida que o indivíduo vivencia novas “experiências”, e adquire “sabedoria” e “capacidade para realizar” as tarefas que a vida lhe apresenta.

Fleury e Fleury (2001) ainda apontam que, durante os anos 1980, os trabalhos de Richard Boyatzis, defendendo um conjunto de características que definiriam as competências gerenciais, influenciou a literatura americana de modo a desenvolver-se o conceito clássico de competência, como sendo a reunião de “conhecimentos”, “habilidades” e “atitudes” (CHA)

para o alto desempenho em um determinado cargo. Diante disso, a Administração atualmente considera a gestão por competências “um modelo bastante interessante, pois confere a possibilidade da visualização do desenvolvimento, da aplicação e da mensuração das competências por meio da realização de atividades e resolução de problemas embasados em fatos” (PACHECO, 2009, p. 35).

Ademais, um dos principais propagadores das competências na educação foi o suíço Philippe Perrenoud (2000), assinalando que as competências de fato não são simplesmente saberes ou atitudes, mas sim uma integração e mobilização desses recursos para enfrentar determinadas situações. Assim, Thomas Durand (2000) indica que os “conhecimentos” refletem o processo de assimilação que permite aos indivíduos compreender o mundo. Desse modo, os conhecimentos abrangem não só o acesso aos dados, como também a capacidade de identificá-los e organizá-los em esquemas de informações. Já as “habilidades” relacionam-se ao empirismo, e a capacidade de agir conforme processos e objetivos pré-estabelecidos. Finalmente, as “atitudes” pressupõem que “o comportamento, mas ainda mais a identidade e a vontade (determinação) são partes essenciais da capacidade de um indivíduo ou de uma organização para conseguir qualquer coisa” (DURAND, 2000, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Malanchen e Santos (2020), os anos 1990 marcam uma intensa disseminação de pressupostos pedagógicos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que resultaram da “Reunião Educação Para Todos”, da qual produziu-se, em 1990, uma Declaração mundial visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No Brasil, essa influência internacional reverberou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, de modo que esta estabeleceu que a formação educacional fosse pautada no desenvolvimento de competências, assim, legitimando o debate e a implementação de uma “pedagogia das competências”.

Diante disso, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esteve rodeada pela discussão sobre a pedagogia das competências. O consultor do Ministério da Educação (MEC) na produção dos Parâmetros, César Coll, tomando como base a sua experiência na reforma curricular da Espanha, “entendia que a construção dos PCN – enquanto plano curricular – deveria pautar-se na lógica construtivista e psicopedagógica, considerando as tentativas feitas pelo aluno de ‘vencer na vida’” (JOHANN, 2021, p. 126). Partindo dessa visão, Coll também ampliou a discussão sobre a pedagogia das competências, mas, de acordo com Johann (2021), tais ideias foram recebidas com resistência pelos movimentos organizados na época, fazendo com o que os PCNs fossem lançados não como uma norma, mas sim como parâmetros optativos.

Uma vez que a pedagogia das competências está pautada nos princípios da eficiência e eficácia (JOHANN, 2021), ela “exige tanto no ensino técnico e profissional quanto na educação geral (básica) que as noções de saber, saber-fazer, objetivos e outros sejam associadas à explicitação de uma atividade ou tarefas em que aquelas possam se materializar e se fazer compreender” (RODRIGUES, 2021, p. 46). Portanto, a pedagogia das competências coloca os estudantes, de maneira individualizada, no centro do sistema educativo, e tem como foco o aperfeiçoamento das particulares destes alunos.

Assim, encontramos nessa pedagogia, palavras-chave como “individualização do ensino” e “autonomia do indivíduo” (RAMOS, 2006). Dessa maneira, os discursos elencados para justificar a pedagogia das competências afirmam o intuito de promover “justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido” (RICARDO, 2010, p. 4). Em outras palavras, a pedagogia das competências, prometendo um aumento na empregabilidade, acaba sendo aplicada como um mecanismo de reestruturação e adequação das escolas aos processos produtivos (JOHANN, 2021).

Em vista disso, as discussões sobre um currículo nacional, fundamentado nas competências, não ficaram apenas nos anos 1990. Em 2013, temos a criação do chamado Movimento pela Base, que, no site “movimentopelabase.org.br”, se autodeclara como “uma rede não governamental e apartidária que se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação da BNCC”. Dentre as organizações parceiras ao movimento, encontramos: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, e Itaú Educação e Trabalho.

Conforme um artigo do Movimento pela Base, intitulado “Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas”, e escrito por Guiomar Namó de Mello (2014), o movimento adota a concepção de “competência” da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), orientada pelos encaminhamentos propostos pela UNESCO em 1990.

Logo, Ferreira e Santos (2020) advertem que estas investidas do empresariado, mascaradas como participação social, acabam substituindo o Estado na liderança da elaboração das políticas públicas. Em razão disso, influenciada por estes interesses, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competência “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, 2018, p. 8).

Isto posto, é importante ressaltar que, para a legitimação de um documento com status de currículo para a educação básica, uma estrutura legal pré-estabelecida é imprescindível. De acordo com o Documento, os marcos legais que o baseiam são: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na Constituição Federal de 1988, a BNCC apoia-se no art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Além disso, a Base opta por iniciar essa discussão com o art. 205, dado que ele não só decreta a educação como um direito de todos, como também indica que esta visa a qualificação para o trabalho, sendo assim uma justificativa para o “ensino de competências”.

Não obstante, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que a Base Nacional encontra respaldo para os aspectos mais específicos da sua proposta. Enquanto o art. 9 da LDBEN demanda um Plano Nacional de Educação, no inciso I; e o estabelecimento de “competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), no inciso IV; o art. 26 declara que os currículos da educação básica devem ter uma “base nacional comum”.

Posto que a LDBEN (1996) previa a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), em junho de 2014, por meio da lei nº 13.005, este documento foi aprovado com vigência de 10 anos. Dentre as 20 metas para a Educação Nacional, estabelecidas pelo PNE, a meta 7 abriu as portas para a criação da Base, ao assinalar o objetivo de “implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014).

A partir disso, em 17 de julho de 2015, a Portaria nº 592 designou uma comissão de especialistas para elaborar uma proposta para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), a primeira versão do documento foi submetida a consulta pública, iniciando-se, assim, as disputas teóricas e políticas em relação ao que seria fundamental para o ensino e aprendizagem em História. Isso permitiu que críticas referentes a cronologia, eurocentrismo, dentre outros aspectos da primeira versão, fossem manifestadas e levadas em consideração para a segunda versão.

Entretanto, “após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC” (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019). Em dezembro de 2017, a terceira versão da BNCC, elaborada por essa nova comissão, foi submetida ao Conselho Nacional de Educação, e sancionada pelo Ministro da Educação. Por outro lado, é importante ressaltar que, segundo Malanchen e Santos (2020), a primeira versão da BNCC não apresentava uma ênfase explícita na pedagogia das competências.

Aqui nos deparamos com o aspecto inaugural do nosso problema de pesquisa. Por mais que um conflito de ideias pareça algo negativo em um primeiro momento, ao observarmos tal cenário com mais calma, percebemos além de visões de mundo distintas, o desenvolvimento de ideias e uma clareza quanto ao que está sendo discutido e acatado. Já uma medida deliberada de maneira imperativa, tal como a da BNCC, refreia o assenhoreamento do seu conteúdo por parte da população a qual esta medida interessa e afeta – em especial, professores(as) e estudantes –, gerando um lapso de história e sentido em concepções importantes do seu texto, como a “atitude historiadora”.

Portanto, um conceito é uma palavra que não só carrega sentido. É uma palavra da qual também pode-se conceber uma história, isto é, “indicar a partir de quando um conceito tornou-se fruto de uma teorização e quanto tempo levou para que isso acontecesse” (KOSELLECK, 1992, p. 135). Além disso, um conceito implica em uma relação com aquilo que deseja-se compreender, e com o contexto em que pode ser aplicado, de modo que a sua análise orienta-se pela identificação daquilo que um determinado conceito “diz respeito”, ou não.

Nesse sentido, Circe Bittencourt (2008) assinala que o conhecimento histórico escolar também é produzido através da “aquisição de conceitos”. Daí o risco de abordá-los sem uma apreciação histórica da sua produção, de tomar como base conceitos advindos do senso comum, ou mesmo de outras áreas do conhecimento, sem avaliá-los em um cruzamento com o período histórico que este visa compreender. Ainda no campo do ensino, o desafio é, para além de selecionar conceitos-chave para um conteúdo/recorte temporal, adequar o ensino de tais conceitos para estudantes de diferentes idades e condições sociais e culturais, visto que “para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis” (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

Em razão de estarmos investigando um documento “curricular”, não podemos deixar de abordar os objetivos que foram submetidos ao ensino de História no Brasil ao longo do tempo. Diante disso, se no processo de escolarização do século XIX a História serviu para a formação de um espírito patriótico ou, em outras palavras, de uma identidade nacional como forma de legitimar um passado que teria estabelecido o Estado-nação, a atualidade ainda conserva ao ensino de História um desenvolvimento de identidades. Identidades associadas à formação da cidadania, para a constituição de um “cidadão crítico”, denominado “cidadão político” (BITTENCOURT, 2008).

O Ensino de História para além do Ensino de Competências

As disciplinas do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionam-se por uma estrutura de “unidades temáticas”, que englobam os “objetos de conhecimento” e as “habilidades” que os estudantes devem adquirir. Ademais, a Base pretende que a História seja um instrumento para o entendimento das experiências humanas, e que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para usar esse instrumento (BRASIL, 2018). Para isso, a BNCC se baseia na proposta de uma “pedagogia das competências”, o que nos remete ao alerta de Santos (2021) quanto ao caráter tecnicista que a Base adota.

Em relação ao ensino de História, a Base Nacional destaca as habilidades fundamentais para utilizar a História como uma “ferramenta”, assinalando que os “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BRASIL, 2018, p. 398). Portanto, a “identificação” consiste em fazer perguntas sobre o objeto de estudo. A “comparação” permite ver o Outro com mais clareza. A “contextualização” consiste em situar o objeto de estudo em seu tempo e espaço. A “interpretação” “exige a observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço” (BRASIL, 2018, pp. 399-400). E, por fim, a “análise” consiste em problematizar a própria escrita da História, compreendendo que ela não produz conclusões definitivas.

Diante da influência do empresariado na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e conseqüente anseio de adequar a educação aos modelos norte-americanos, suspeitamos que este deslocamento da História em sala de aula, com ênfase no manuseio dos documentos, tenha inspiração nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa “Stanford History Education Group”, mais especificamente no projeto “Reading Like a Historian”, encontrado no site: sheg.stanford.edu.

Nesse sentido, as aulas empreendidas por este projeto liderado por Reisman, fundamentam-se no que a autora designou como “Lições Baseadas em Documentos”, que são segmentadas em etapas de “conhecimento prévio”, “questão histórica central”, “documentos históricos” e “discussão”, e orientadas pelo ensino de estratégias/habilidades aplicadas por historiadores na “leitura atenta” dos documentos, tais como: “fonte (considerar seu lugar de produção), contextualização (colocar o documento em um contexto temporal e espacial) e corroboração (comparar os relatos de múltiplas fontes entre si)” (REISMAN, 2012, p. 87, tradução nossa).

Por conseguinte, levando em consideração o conceito de competência, no capítulo 4 da BNCC, intitulado “a etapa do ensino fundamental”, encontramos nos quadros de cada disciplina uma coluna de Objetos de “Conhecimento”, e outra de “Habilidades”, para além daquela referente a “Unidade Temática”. Sendo assim, como as “Atitudes” são apresentadas no Documento? É possível encontrar 38 ocorrências da palavra “atitude” no corpo do texto da BNCC, na etapa do ensino fundamental, entre anos iniciais e finais.

Quadro 4 – Atitudes a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Anos Iniciais	Precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso);
Anos Finais	É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.

Assim, podemos visualizar nos Anos Iniciais (Quadro 4): o saber “novas formas de relação com o mundo” (conhecimentos); o saber fazer, isto é, a capacidade de “ler, formular, testar, refutar hipóteses e elaborar conclusões” (habilidades); e o querer fazer, representado pela “atitude ativa na construção de conhecimentos” (atitudes). Já para os Anos Finais, temos: a “multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (conhecimentos); as perícias em “reflexão e análise” (habilidades); e a “atitude crítica”, destacando o comportamento e a identidade (atitudes) que busca-se construir para aqueles que concluem essa segunda etapa do Ensino

Fundamental, mas que não é novidade, visto que nos anos 2000 a formação do “cidadão crítico” já era difundida, como afirma Circe Bittencourt (2008).

Quadro 5 – Atitudes a serem desenvolvidas pelas Ciências Humanas e afins nos Anos Finais do Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Arte	<p>Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas (BRASIL, 2018, p. 194, grifo nosso);</p> <p>Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 195, grifo nosso).</p>
Ensino Religioso	<p>Busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz (BRASIL, 2018, p. 437, grifo nosso).</p>
Geografia	<p>Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 369, grifo nosso).</p>
História	<p>A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 398, grifo nosso);</p> <p>A BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 401, grifo nosso).</p>
Língua Portuguesa	<p>Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 87, grifo nosso);</p> <p>[...] da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade (BRASIL, 2018, p. 156, grifo nosso).</p>

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.

No tocante às “atitudes” direcionadas às Ciências Humanas e afins (Quadro 5), percebemos dois aspectos comportamentais sendo evidenciados: o “respeito à diversidade” na disciplina de Língua Portuguesa, como uma forma de combater o preconceito linguístico, e nas de Geografia e Ensino Religioso, com o reconhecimento das identidades culturais e religiosas de diferentes grupos sociais; e o “pensamento crítico” ou investigativo, referenciado nas Artes, com a interpretação e análise das manifestações artísticas e culturais, e na História, ao questionar o significado das coisas do mundo.

Diante disso, vemos uma continuidade da proposta de desenvolvimento de uma atitude crítica sobre as diferentes “ofertas midiáticas”, prevista para os Anos Finais, e a atitude historiadora – na concepção da Base Nacional –, que, ao que tudo indica, a entende como o posicionamento de questionar o significado das coisas, no caso, os diferentes tipos de mídia. Daí optar pelo intenso trabalho de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise com fontes históricas diversas.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular guarda coerência com o conceito de atitude historiadora apresentado por Ana Maria Mauad, uma vez que “colocar em questão o significado das coisas do mundo” pressupõe um olhar de 360° sobre as condições históricas das experiências humanas relativas ao tempo vivido (MAUAD, 2017), marcadas por tradições e comportamentos residuais que, quando problematizadas, permitem o desenvolvimento de uma criticidade que nos impele à ação (MAUAD, 2018).

Nesse sentido, a educação básica é um ambiente fértil para o desenvolvimento de uma atitude historiadora, visto que “ensinar/aprender história de modo a problematizar a realidade, a percebê-la como uma construção histórica, não como um dado natural, e, com base nisso, fazer escolhas pessoais, profissionais, sociais é um desafio ainda presente (CAIMI, 2008, p. 148). Além disso, a utilização de documentos históricos como material didático é possível, caso a proposta metodológica tenha a problematização e o questionamento no cerne da produção do conhecimento (CARVALHO; ZAMPA, 2017).

Todavia, a produção científica sobre o ensino de História na concepção da BNCC assinala algumas ressalvas, pois “o que se ensina e se aprende na escola não tem a ver apenas com os interesses de grupos específicos, mas também desempenham um papel importante na construção de sujeitos que possam posicionar-se nas disputas de seu presente de forma crítica” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 104). Santos (2021) adverte sobre o viés tecnicista do Documento, corroborando Pereira e Rodrigues (2018), que enfatizam o rigor metodológico

dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, que aproximam os(as) estudantes da imagem de “micro-historiadores”.

Em vista disso, ensinar sobre o ofício do historiador na educação básica, não pode ter como objetivo transformar alunos(as) em “pequenos historiadores”, fundamentalmente porque “o historiador toma as fontes como matéria-prima para desenvolver o seu ofício e, como especialista, reconhece todo o contexto de produção antes mesmo de delimitá-las para o seu estudo” (CAIMI, 2008, p. 143). Conforme aponta Circe Bittencourt (2008), estes(as) jovens não dominam o contexto histórico em que um determinado documento foi produzido, de maneira que o ensino de História, especialmente baseado na utilização do documento como material didático – como é intuito da BNCC –, implica em uma aquisição de conceitos, e em uma “sensibilidade” em relação aos sentidos que lhes são conferidos enquanto registros do passado, inclusive entendendo que estes são diversos, podendo ser: filmes, fotografias, livros, músicas, quadros, revistas, entre outros.

Além disso, o processo de produção do Documento da Base Nacional Comum Curricular foi um verdadeiro campo de disputas, encerrado por um Ministro da Educação que representava ideais distintos ao do Governo Dilma Rousseff, no qual o primeiro grupo de especialistas foi convidado a elaborar uma proposta de Base Comum (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018). Logo, não só os conteúdos e conceitos apresentados na seção de História do Ensino Fundamental, como também a forma como foram destacados ou não, carregam vestígios dessas disputas.

A “atitude historiadora”, anunciada como uma palavra carregada de sentidos, mas não como um conceito, por não ser possível visualizar sua história e revelar quando começou a ser teorizada a partir do que foi descrito no Documento (KOSELLECK, 1992), demonstra uma intenção. Ao não explicitar sua definição, a Base induz o nosso olhar para o sentido mais básico da palavra atitude, ou seja, a ação e, conseqüentemente, a prática. Não é à toa que Maria Aparecida dos Santos (2021) assinala que a atitude historiadora foi apresentada entre aspas para evitar a delimitação de seus sentidos.

Considerações Finais

Com esse estudo identificamos que o desejo de estabelecer a educação básica brasileira como uma formadora de “cidadãos críticos”, fortemente difundido nos anos 2000, permanece com a sanção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017. Além disso, a produção da Base esteve rodeada pela influência e interesses do empresariado brasileiro, com o chamado Movimento pela Base, representado por

organizações como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, Itaú, dentre outras.

Nesse sentido, o setor empresarial, que deseja adaptar a educação aos padrões norte-americanos, fundamenta a sua defesa por uma pedagogia das competências nos encaminhamentos da OCDE e UNESCO. Desse modo, a concepção de um ensino de competências casa perfeitamente com suas aspirações, visto que, dos aspectos que compõem uma competência – conhecimentos, habilidades e atitudes –, a atitude denota uma identidade e os comportamentos que dela emergem.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Documento é claro e direto: desenvolver, no estudante, uma atitude crítica. Mais especificamente uma atitude crítica em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, que se desdobra em uma série de processos práticos – identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise –, para a História como componente curricular da Base, uma vez que as fontes históricas podem ser diversas: livros, fotografias, filmes, músicas, revistas, entre outros. A BNCC ainda afirma que a História é uma ferramenta de discernimento sobre as experiências humanas.

Logo, acreditamos que, diante desta influência do empresariado, estes processos tenham sido inspirados no projeto “Reading Like a Historian”, do grupo de pesquisa “Stanford History Education Group”, uma vez que suas produções enfatizam “Lições Baseadas em Documentos”, orientadas por passos que atribuímos a uma “operação historiográfica”, tais como: as fontes e o questionamento quanto ao seu lugar de produção; a contextualização temporal e espacial do documento; a corroboração e comparação de fontes diversas; e a leitura atenta dos documentos.

A partir disso, percebemos a intenção de simplificar o sentido das atitudes como sendo referentes apenas a ação de pôr em prática as habilidades desenvolvidas. Primeiro, a BNCC não revela atitudes nos quadros de conteúdos referentes a cada uma das disciplinas, apresentadas no capítulo do Ensino Fundamental. Elas estão apenas no corpo do texto, enquanto os quadros trazem unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem aperfeiçoadas. Note que os quadros abordam dois aspectos do conceito de competência, mas não as atitudes.

Segundo, a Base Nacional é contundente ao afirmar que professores(as) e alunos(as) devem desenvolver uma atitude historiadora, mas sem manifestar a sua história, ou mesmo as bases em que tal conceito é fundamentado. Assim, investigando o texto do Documento, mais especificamente a seção de História e as atitudes previstas para as Ciências Humanas, identificamos a noção de atitude historiadora, indiretamente exposta pela Base: um

pensamento crítico e investigativo orientado a colocar em questão o significado das coisas do mundo.

Terceiro, a bibliografia analisada também indica para a intenção de não delimitar os sentidos da atitude historiadora, não só por não explicitar a sua definição, mas também por apresentá-lo entre aspas, como uma forma de induzir a uma prática de ensino tecnicista. Além disso, a equiparação do conceito ao sentido básico de ação é corroborado pelos artigos publicados nos 5 anos após a publicação da BNCC, quando afirmam que ele se refere a um papel a ser desempenhado por professores(as) e estudantes, e que os processos a serem ensinados evidenciam um rigor metodológico capaz de transformar os(as) jovens em pequenos historiadores.

Quanto às bases historiográficas do conceito de atitude historiadora, descobrimos por meio da busca nas bases de dados científicos – Portal Periódicos CAPES e Google Acadêmico –, que ele emerge da produção de Ana Maria Mauad, a partir do ano de 2016, como um recurso para compreender os problemas do campo da História Pública. Ademais, percebemos uma consonância entre a noção de atitude historiadora da Base Nacional Comum Curricular e a definição de Mauad, que implica em um olhar de 360° sobre as condições históricas das experiências humanas que, quando problematizadas, permitem o desenvolvimento de um conhecimento crítico que nos impele à ação.

Portanto, o foco na problematização e no questionamento, proposto pela Base Comum, deve ser estimulado. O problema encontra-se no trabalho com as fontes históricas. Uma vez que estudantes não são capazes de conhecer com profundidade o contexto de produção de um determinado documento, isto é, a base do ofício do historiador especialista formado na área, os resultados da pesquisa apontam para uma descomplexificação dos processos metodológicos, atualmente rigorosos.

Por fim, o ensino de História para jovens do Ensino Fundamental precisa estar pautado na aquisição de conceitos, na consciência de que diferentes tipos de documentos podem ser transformados em fontes por efeito do ofício do historiador, e nos sentidos que são conferidos a essas fontes enquanto registros do passado, permitindo, assim, o uso da documentação como material didático, sem o rigor metodológico que aproxima alunos e alunas da performance de pequenos historiadores.

Referências

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 592, de 17 de julho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Leticia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 09-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12463>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CARVALHO, Marieta Pinheiro de; ZAMPA, Vivian Cristina da Silva. O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 35-54, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i12.365>. Acesso em: 20 mai. 2023.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. In: SANCHES, Ron; HEENE, Aimé. **Theory for competence-based management**. Greenwich, CT: JAI Press, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/18274867/Forms_of_incompetence. Acesso em: 23 mar. 2023.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 39-65, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GABRIEL, Carmen. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105>. Acesso em: 20 mai. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5542>. Acesso em: 24 ago. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Carlos Alvarez. Agência material recíproca: uma ecologia para os estudos de ciência. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 24, p. 447-464, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702017000200008>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MALANCHEN, Julia; DOS SANTOS, Silvia Alves. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020017-e020017, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MAUAD, Ana Maria. Imagens que faltam, imagens que sobram: práticas visuais e cotidiano em regimes de exceção 1960-1980. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 43, n. 2, p. 397-413, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2017.2.25742>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, p. 27-45, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/historcrit.68.2018.02>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MCCLELLAND, David C. Testing for Competence rather than for "Intelligence". **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. **Movimento pela Base**, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 24 ago 2023.

MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sônia Maria de Almeida Ignatiuk; MELO, Rosilene Alves. **Ensinar com História Pública desafios, temas e experiências** / Sônia Meneses, Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Rosilene Alves Melo (Orgs.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2022. Disponível em: <https://editorasertaocult.wordpress.com/10-35260-542104-16-2022/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PACHECO, Luiza. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas** / Luiza Pacheco, Anna Cherubina Scofano, Mara Beckert, Valéria de Souza. 2 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PEREIRA, Lucas Carvalho Soares de Aguiar. Por uma história pública. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 47, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2021.2.40230>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, nº 107, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem** / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Helena. **Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços**. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura,

Espaço e Memória, 2016. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17511.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** / Marise Nogueira Ramos. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Anderson Roberti dos; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. 1492: partos do fecundo oceano: relatos históricos sobre o descobrimento da América em dois tempos (as Décadas de Anglería e de Herrera). **Varia Historia**, v. 30, p. 727-751, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752014000300007>. Acesso em: 15 abr. 2023.

REISMAN, Avishag. Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. **Cognition and instruction**, v. 30, n. 1, p. 86-112, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In: ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 605-628, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. **A reforma do ensino médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão**. 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4067>. Acesso em 24 ago. 2023.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; BIAZO, Glauber Cícero Ferreira. História Oral e Pública: Escutas Sensíveis em Tempos Desafiadores. **Revista Canoa do Tempo**, v. 12, n. 01, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38047/rct.v12.n01.2020.ap.p.1.12>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade; RODRIGUES, Rogério Rosa. O devir público da história no tempo presente: Outras linguagens, outras narrativas. **Revista Canoa do Tempo**, v. 12, n. 01, p. 13-38, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38047/rct.v12.n01.2020.d1.p.13.38>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTOS, Ivan. **História em cartaz: o teatro documental do Grupo Carmin, um exercício de história pública**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/34806>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em**

Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTOS, Robson Alves dos; INFORSATO, Edson do Carmo. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/584/1/01d15t05.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, Yara Magalhães dos; PEIXOTO, Patrícia Rodrigues Luiz. A Organização do Tempo nas Instituições Escolares das Sociedades Capitalistas: Interfaces entre Cultura Escolar e Cultura Social. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 1, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/51>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Joseph A. Schumpeter / Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann. — Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude Historiadora na Leitura dos Não-Lugares. **E-hum**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ANEXO A – Normas da Revista História UNICAP

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.

Os arquivos para submissão estarão em formato Microsoft Word ou RTF.

- Título no idioma do artigo e em inglês. Se o artigo for redigido em Inglês deve apresentar também o título em Português;

- Resumo em até 20 linhas acompanhado de pelo menos três palavras-chave;

- Abstract em Inglês, acompanhado de pelo menos três key words. Se o artigo for redigido em Inglês deve apresentar também o resumo em Português acompanhado de três palavras-chave;

- Texto completo do artigo, escrito em Times New Roman, 12 pt, com espaçamento de 1,5;

- Figuras, tabelas, quadros e gráficos devem incluir legenda no idioma do artigo e em Inglês. As tabelas e ilustrações devem ser enviadas em seus arquivos originais (.jpeg, .png, .tiff) e em arquivos separados (não inseridos no interior do próprio texto), com resolução mínima de 300 dpi.

A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

As citações de mais de 3 linhas devem ser digitadas em parágrafo isolado, com espaçamento simples entre as linhas, corpo de 11 pt e recuo de 4 cm da margem esquerda do texto;

Inserir as notas do texto em fonte (tipo) Times New Roman (não usar sublinhado e usar itálico só para grafia de palavras estrangeiras), em corpo 9 pt, com espaçamento simples entre as linhas. As notas devem ser colocadas no pé de página, em modo de impressão (devem ficar visíveis na página).

As notas devem ser utilizadas como elemento explicativo e não para dar lugar às referências, que deverão estar apenas no item referências, ao final do texto.

O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.

Diretrizes para Autores

A revista *História Unicap* está permanentemente aberta às submissões.

São aceitos para a publicação somente trabalhos originais inéditos, e que não esteja sendo avaliado para publicação em outra revista.

Os artigos e textos podem ser redigidos em português, inglês ou espanhol.

A revista *História Unicap* aceita artigos de História e disciplinas afins, informes parciais de pesquisa em desenvolvimento, documentos e entrevistas inéditos, resenhas críticas, comunicações de dissertações e teses e notas relativas a eventos.

São aceitos artigos de:

- pós-graduados (mestres, doutores e pós-doutores) e pós-graduandos (mestrado e doutorado).
- graduandos, graduados (inclusive com especialização) apenas em co-autoria com seus orientadores-pesquisadores doutores.

Os artigos devem ser enviados eletronicamente, seguindo as etapas do sistema que tem por objetivo dar assistência à edição dos periódicos científicos em cada etapa do processo de editoração.

A publicação dos artigos está sujeita à aprovação prévia da Comissão Editorial da revista, após isso serão submetidos à avaliação do tipo *peer review* feita por, pelo menos, dois pareceristas externos.

A aceitação final dos artigos depende dos seguintes critérios:

- Recomendação dos pareceristas;
- Efetivação dos ajustes necessários pelo(s) autor(es);
- E aprovação da Comissão Editorial, cuja resolução contemplará seis diferentes avaliações:
 1. Aceitar;
 2. Correções obrigatórias;

3. Submeter novamente para avaliação;
4. Enviar para outra revista;
5. Rejeitar;
6. Ver comentários;

Responsabilidade

A *História Unicap* não se responsabiliza por conceitos e opiniões emitidos pelos autores.

Concessão de Direitos

O envio espontâneo de qualquer submissão implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Universidade Católica de Pernambuco.

Extensão

O texto deverá ter extensão máxima de 20 a 22 páginas, com espaçamento de 1,5, incluídas referências bibliográficas e notas. O título (no idioma original e em Inglês) devem conter no máximo 240 caracteres incluindo espaços.

Imagens

Caso o artigo contiver imagens fotográficas e/ou desenhos gráficos, esses deverão ser encaminhados em formato original (.jpeg, .png, .tiff) e em arquivos separados (não inseridos no interior do próprio texto), com resolução mínima de 300 dpi. No arquivo referente ao texto, deverá ser indicado através da inserção das legendas (no idioma do artigo e também em inglês, o local aproximado onde devem ser inseridas as figuras, gráficos, tabelas e/ou quadros.

Citações

As citações no interior do texto devem obedecer às seguintes normas:

1. Um autor: (CABRAL, 2014, p. 11-14);
2. Dois autores: (TOCQUEVILLE; BEAUMONT, 2005)
3. Três ou mais autores: (MAIA *et al.* 2009)
4. Trabalhos com o(s) mesmo(s) autor(es) e mesma data devem ser distinguidos por letras minúsculas logo após a data. Ex: (MOREIRA, 2009a) (MOREIRA, 2009b);

Apresentação das citações

1. Citações com menos de três linhas deverão ser incorporadas ao texto entre aspas;
2. Citações com mais de três linhas deveram ser apresentadas em parágrafo isolado, com espaçamento simples entre as linhas, corpo de 11 pt e recuo de 4 cm da margem esquerda do texto.

Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser usadas de forma parcimoniosa. Somente são permitidas notas de rodapé explicativas e não são permitidas notas que contenham apenas referências. Estas deverão estar listadas, ao final do texto, no item "Referências".

Não utilize as expressões *op. cit*; *ibid*; *ibidem*; *id*; *idem*

Não utilize a expressão *apud*, dê preferência pelo emprego da expressão *in*.