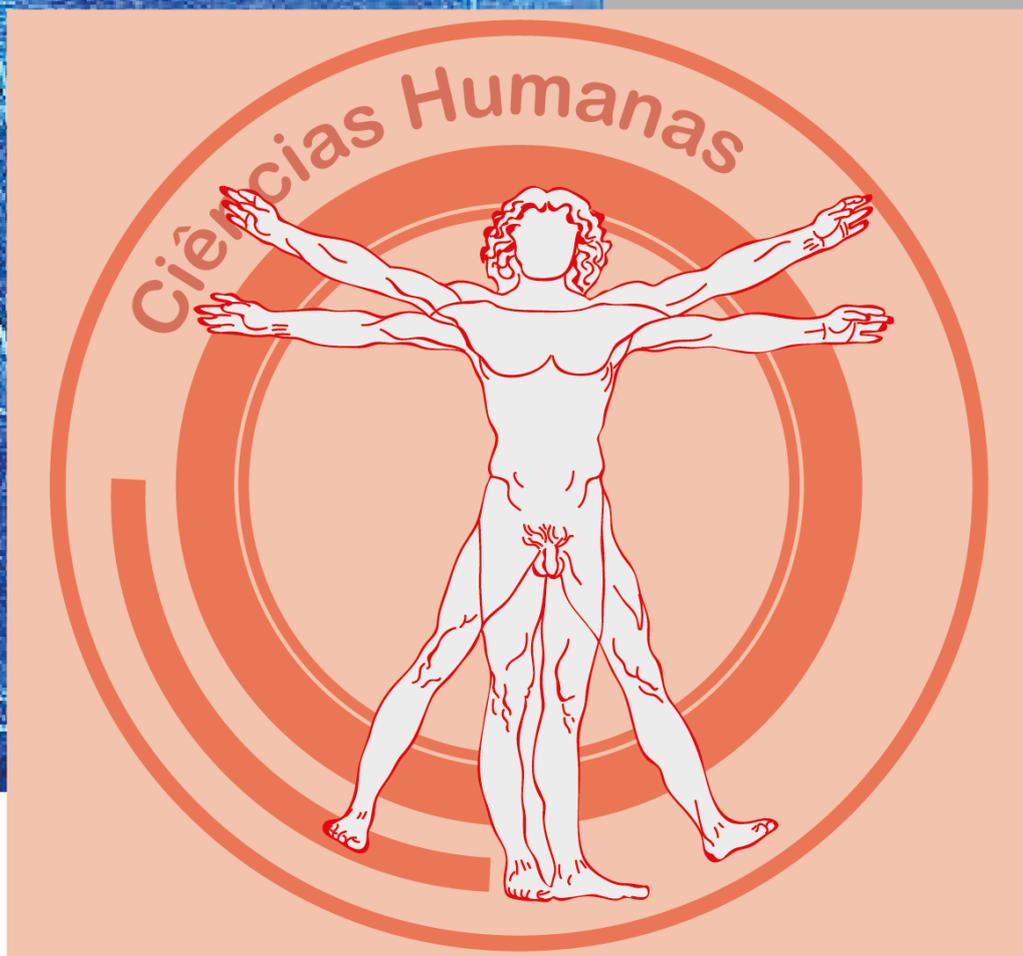
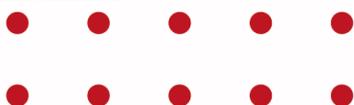


ITINERÁRIO FORMATIVO:

CIÊNCIAS HUMANAS



Jacqueline Rodrigues Moraes
Karine Pinheiro de Souza
Kétilla Maria Vasconcelos Prado
Organizadoras

Coordenadoria Estadual de
Formação Docente e
Educação a Distância
CED



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

EXPEDIENTE

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-governadora

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira
Assessora Especial de Gabinete

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial de Gabinete

Gezenira Rodrigues da Silva
Coordenadora de Educação em Tempo Integral

Gilgleane Silva do Carmo
Coordenadora de Protagonismo Estudantil

Idelgiane Terceiro Nobre
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

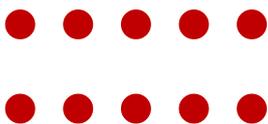
Kelem Carla Santos de Freitas
Coordenadora de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora de Diversidade e Inclusão Educacional

Rodolfo Sena da Penha
Coordenador de Educação Profissional

Vagna Brito de Lima
Coordenadora Estadual de Formação Docente e Educação a Distância

Jorge Herbert Soares de Lira
Cientista Chefe da Educação





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I89 Itinerário Formativo: Ciências Humanas [recurso eletrônico] /
Jaqueline Rodrigues Moraes, Karine Pinheiro de Souza, Kétilla

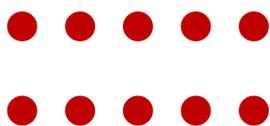
Maria Vasconcelos Prado, (orgs.)- Fortaleza: SEDUC, 2021.

Livro eletrônico

ISBN 978-65-89549-41-3 (E-book)

1. Ciências humanas. 2. Ciências sociais aplicadas. 3. Material didático. I. Moraes, Jaqueline Rodrigues, org. II. Souza, Karine Pinheiro de, org. III. Prado, Kétilla Maria Vasconcelos, org. IV. Título.

CDD: 373.19



FICHA TÉCNICA

Edite Maria Lopes Lourenço
Jacqueline Rodrigues Moraes
Karine Pinheiro de Souza
Vagna Brito de Lima
Gestão Pedagógica

Maria Marcigleide Araújo Soares
Gestão de Produção de Material

Jorge Bhering Linhares Aragão
Gestão Financeira

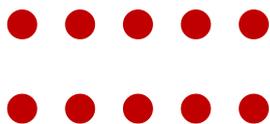
Bárbara Kesley Sousa Cavalcante
Francisca Luciana Sousa da Silva
Kétilla Maria Vasconcelos Prado
Revisão Ortográfica

Carmen Mikaele Barros Marciel
Sâmia Luvanice Ferreira Soares
Diagramação

Lindemberg Souza Correia
Capa

Aline Helle Ribeiro Barros
Ana Joza de Lima
Antonio Helder Canuto Torres
Bruno Sousa Vieira
Diego Farias Firmino
Francisco Gleidson Vieira dos Santos
Francisco Silvestre Nascimento Paula
Gisela Sousa Ribeiro Aguiar
Gleidson Sales Melo
Gregory Carneiro Frota
Helder de Sales
Joana Darc Oliveira Silva
João Nelson Vasconcelos Neto
Joyce Cristiany de Aguiar Vieira
Maxwell Alves Teixeira
Miquéias Silva Araújo
Nairley Cardoso Sá Firmino
Pauliane Fernandes Ibiapina Girão
Renan Henrique Cardoso
Sabrina Gomes Pereira
Túlio Flávio de Vasconcelos
Apoio Técnico-Pedagógico

36 Tutoras/es da rede estadual e das redes municipais
Menção Honrosa



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
---------------------	-----------

INTRODUÇÃO	07
-------------------	-----------

UNIDADE I	09
------------------	-----------

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ATUAL CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1 - AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	10
2 - ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS	15

UNIDADE II	24
-------------------	-----------

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

1 - AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS	25
2 - ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA FILOSOFIA	30
3 - ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA HISTÓRIA	34
4 - ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA GEOGRAFIA	40
5 - ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA SOCIOLOGIA	45

UNIDADE III	53
--------------------	-----------

POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

1 - METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	54
1.1 - LEITURA, PESQUISA E À DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	59
1.2 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS	60
2 - PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	70
3 - METODOLOGIAS ATIVAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS	77
3.1 - METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA FILOSOFIA	77
3.2 - METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA	85
3.3 - METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	91
3.4 - POSSIBILIDADES DO ENSINO DA SOCIOLOGIA COM METODOLOGIAS ATIVAS	99



UNIDADE IV

110

AVALIAR NAS CIÊNCIAS HUMANAS

- 1 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM **111**
- 1.1 - AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS MULTIRRELAÇÕES COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS **124**
- 1.2 - AVALIAR NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM DIÁLOGO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS, AVALIAÇÕES INTERNAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM **128**

SAIBA MAIS

140

SOBRE OS AUTORES

144



APRESENTAÇÃO

Cara/o leitora/or,

O Itinerário Formativo: Ciências Humanas tem por objetivo discutir ações pedagógicas no âmbito das políticas educacionais vigentes, elencando algumas proposições para a referida área do conhecimento, com base na compreensão de abordagens por competências, no intuito de fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem das/os alunas/os por intermédio de ações que utilizem, principalmente, a leitura, a pesquisa e a diversificação de práticas pedagógicas. Partindo, assim, da compreensão de que a formação continuada deve oferecer subsídios para a/o professora/or desenvolver sua prática docente por meio de perspectivas variadas, mas tendo objetivos claros e proposições bem definidas, foi pensado o itinerário formativo.

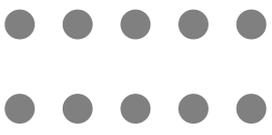
Dessa forma, o curso busca refletir sobre práticas pedagógicas que utilizem metodologias ativas aplicadas à prática da leitura, da pesquisa, da avaliação da aprendizagem e das experiências no cotidiano escolar, fomentando a ideia de que a aprendizagem na área de Ciências Humanas deve aproximar os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos seus componentes, proporcionando uma prática focada em uma visão integrada dos fenômenos que pensam o ser humano. Desse modo, as diversas culturas devem ser compreendidas por meio das implicações de ordem histórica, geográfica, sociológica, antropológica, política, econômica, psicológica e filosófica.

O papel das Ciências Humanas precisa ser pensado também na tarefa que a escola tem de possibilitar que as/os discentes tenham uma educação para a liberdade, proporcionando-lhes as condições para a autonomia e a atenção ao processo de tentativa de alienação, bem como de formar uma/um cidadã/ão que possua condições plenas de vivenciar a democracia.

O curso Itinerário Formativo: Ciências Humanas é uma ação da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância – Coded/CED com a colaboração das/os professoras/es da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc/CE, as/os quais elaboraram, em conjunto, o material didático disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVACED. Com a intenção de tornar este material acessível ao público em geral, organizamos o presente e-book. Apesar de algumas limitações, que demandam ajustes, as quais decorrem da própria natureza de sua elaboração, enquanto curso, reiteramos o nosso desejo de que, ao torná-lo público, o conteúdo possa contribuir para ampliar as discussões acerca da formação docente, no contexto mais amplo da formação continuada das/os professoras/es da rede básica de ensino.

Boa leitura!





INTRODUÇÃO

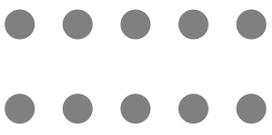
Diante dos desafios colocados pelas políticas educacionais mais amplas e, mais especificamente, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Secretaria da Educação do Ceará - Seduc/CE, através da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância - Coded/CED, vem desenvolvendo ações por intermédio do Programa de Formação Continuada: Itinerários Formativos voltadas à formação das/os professoras/es. Nesse contexto, foi elaborado o curso Itinerário formativo para as Ciências Humanas, com o intuito de desenvolver e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma rede de compartilhamento de conhecimentos visando o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas das/os professoras/es da rede pública estadual. O objetivo do presente e-book é disponibilizar para o público em geral o material produzido no curso a fim de contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino básico.

O curso de Ciências Humanas foi constituído para e por professoras e professores da rede estadual, sendo implementado via Ambiente virtual – AVACED. As/os professoras/es autoras/es elaboraram um rico material, com temas relevantes à formação docente, apresentado na forma de unidades subdivididas por módulos, conforme organizado no presente e-book.

A Unidade I, “As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no atual contexto das políticas educacionais”, busca propiciar a reflexão sobre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discutindo acerca da importância dessa área para a compreensão dos diversos processos que constituem o entendimento da complexidade que é o ser humano, bem como os conceitos essenciais que dão subsídios para essa compreensão.

Problematiza-se as ideias sobre o desenvolvimento de competências e habilidades de modo a compreender que estas são importantes para que as/os estudantes possam, durante e após a sua vida escolar, compreender o mundo e buscar solucionar problemas que envolvem a vida em sociedade. Nesse sentido, defende-se que as competências específicas de cada área se tornam um conjunto de conhecimentos essenciais à efetivação da cidadania das/os estudantes e à sua formação para caminhar com mais liberdade e terem, de forma justa, acesso ao mundo do trabalho.

A Unidade II, “As ações pedagógicas no âmbito das políticas de educação: algumas proposições para as ciências humanas”, discute a importância dos conhecimentos dos componentes curriculares com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, ressaltando que o fortalecimento das relações entre eles, o trabalho conjugado e cooperativo e a



contextualização são fundamentais para compreender a realidade e dar subsídios para que se possa formar agentes críticos que saibam intervir positivamente na busca de soluções para problemas comuns, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/2009 (p. 57).

Unidade III, “Metodologias Ativas: Possibilidades para práticas pedagógicas” que discute sobre leitura, pesquisa e a diversificação de práticas pedagógicas, sobre as práticas pedagógicas com foco nas metodologias pós-abissais, a pesquisa como princípio pedagógico e metodologias ativas nas ciências humanas no âmbito da Filosofia, História, Geografia e a formação de competências e possibilidades do ensino da Sociologia com metodologias ativas.

Já na Unidade IV, “Avaliação da Aprendizagem”, discutiu-se sobre a avaliação em uma perspectiva crítica e global, ou seja, como um processo que envolve fatores diversos de forma contextualizada, observando os mecanismos de avaliação propostos pelas reformas e pela BNCC e, de forma mais específica, refletiu-se sobre a avaliação no âmbito das ciências humanas.

Assim, ao longo do curso, buscou-se aproximar os diferentes saberes e os diversos referenciais teóricos e metodológicos, proporcionando uma visão integrada dos fenômenos que pensam o ser humano, em que as culturas de forma diversa devem ser compreendidas a partir das implicações de ordem histórica, geográfica, sociológica,

antropológica, política, econômica, psicológica e filosófica.

Importante destacar que é política do estado a promoção de uma formação cidadã, do desenvolvimento de competências socioemocionais, da pesquisa como princípio pedagógico e do estímulo ao pensamento científico, crítico e criativo, além da promoção da empatia e do autoconhecimento.

Nesta perspectiva, ao se constituir o Itinerário Formativo Ciências Humanas, criou-se a possibilidade de discutir ações pedagógicas, no âmbito das políticas de educação vigentes sobre currículo, avaliação, competências, habilidades, atitudes e valores, em diferentes espaços de diálogos, visando fortalecer o processo de ensino e aprendizagem das/os alunas/os por meio da diversificação de práticas pedagógicas na área.

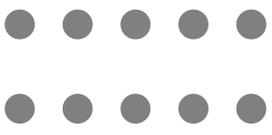
Parte-se da compreensão da abordagem por competências, auxiliando a/o docente por meio de metodologias ativas aplicadas a práticas de leitura e escrita e de pesquisa de avaliação de aprendizagem através de experiências do cotidiano escolar.

Portanto, o material que ora apresentamos possibilita fomentar a educação como liberdade, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia, superação dos processos de alienação e formação de uma/um cidadã/ão que tenha condições plenas de vivenciar a democracia.

UNIDADE I

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO
ATUAL CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS





1

AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Antônio Alex Pereira de Sousa
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Jacqueline Rodrigues Moraes
Karine Pinheiro de Souza*

O termo ciências humanas se refere a um conjunto de saberes afins que pensam aspectos dos seres humanos como indivíduos e como seres sociais, mesmo que todo conhecimento produzido possa ser considerado ciência humana. Na prática, contudo, somente aquelas que têm o ser humano como seu objeto de estudo são chamados de Ciências Humanas e, no Ensino Médio, a área é reconhecida como composta pelos componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Dos diversos objetivos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no espaço escolar, a formação para a cidadania amparada em princípios éticos, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), é um dos principais, mas não o único, pois, além de outros componentes também terem a mesma função, a especificidade dos componentes é o elemento central que possibilita o pensar característico de uma/um cidadã/ão ativa/o. Em outras palavras, o estudo dos objetos de conhecimentos de cada componente, fundamental em todo processo educacional por proporcionar o conhecimento dos saberes historicamente produzidos pelos seres humanos e do modo específico que cada saber tem de olhar os fenômenos sociais, o homem e o mundo, torna-se meio pressuposto para a efetivação desse objetivo educacional.

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



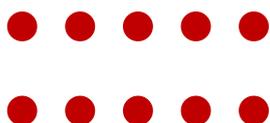
direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 561).

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem proporcionar aos discentes a compreensão de processos diversos, como a simbolização, assim como conceitos essenciais, como a abstração, para o entendimento da complexidade que é o ser humano. É preciso que as/os jovens conheçam as hipóteses e os argumentos específicos de cada componente curricular para que desenvolvam sua capacidade de diálogo e investigação científica, desenvolvendo, com isso, sua capacidade de duvidar e problematizar sistematicamente.

Esses processos possibilitam à/ao discente da educação básica a aquisição de um repertório cultural que fomenta nela/e a liberdade e a autonomia, ferramentas essenciais para a efetivação da cidadania e para o incentivo ao protagonismo juvenil. Para isso, devem ser pensados, estudados e trabalhados na sala de aula a partir dos temas e problemas da área, como o “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (BNCC, p. 562), entre outros.

Os saberes das ciências humanas favorecem, também, a formação e o desenvolvimento de valores estéticos e éticos que colaboram para a constituição de uma sociedade politicamente mais ativa, pois, ao proporcionarem o conhecimento crítico de processos que alicerçaram a sua história, abastecem-nos teoricamente de recursos que permitem pensar o seu presente. Tudo isso possibilita às/aos jovens estudantes, de modo mais equânime, instrumentos para uma tomada mais consciente de decisões a nível pessoal e coletivo, contribuindo para o exercício da sua cidadania.

Em 2014/2015, foi iniciado no Brasil o processo de produção de uma nova Base Comum Curricular para a educação básica. Antes disso, a nível nacional, as experiências de orientação curricular foram realizadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Orientações Curriculares Nacionais - OCNs e PCN+. Realizando-se através de vários eventos, como seminários e consultas públicas, o processo de constituição de uma nova base para o ensino médio foi finalizado em





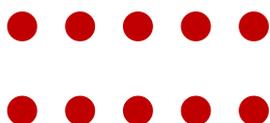
2018 com a homologação da terceira e última versão do novo documento, intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo foi acompanhado, desde 2017, pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio da Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio (13.415/2017), que, além de modificar a carga horária total da etapa final da educação básica, definiu que o currículo será constituído por uma Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos (parte diversificada).



A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 nov. de 2021.



Por ser um documento normativo que rege a organização do currículo das escolas, bem como qualquer política pública educacional, a construção da BNCC tem sido pauta de críticas e defesas. Muitos são os pontos no qual o debate, pertinente e apropriado, encontra-se em aberto, sobretudo os referentes aos resultados nas avaliações externas e ao tema da abordagem curricular por competências, modelo adotado na versão homologada da BNCC, ao qual retornaremos com mais atenção no decorrer do curso.





Frente a essas questões, que não são novas (MÔNICA, 2018), o estado do Ceará vem desenvolvendo ações e tomando iniciativas que geram mudanças significativas na sua realidade educacional. Destaca-se o desenvolvimento de políticas educacionais cujo objetivo principal foi qualificar, cada vez mais, o processo de ensino-aprendizagem, a fim de equalizar o acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da cidadania do discente e seu ingresso no mundo do trabalho.

Entre as diversas iniciativas, estão projetos e ações que envolvem a pesquisa, a autonomia e a participação nas tomadas de decisões que convergem com o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores debatidos atualmente como premissas para aprendizagem dos estudantes. Algumas delas são o Ceará Científico¹, o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT², as disciplinas Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS e Projeto de Vida³. Todos esses projetos e ações perpassam a formação continuada, objetivando alinhar as propostas e o trabalho pedagógico com o intuito de tornar mais efetiva a aprendizagem. Nesse contexto, e visando uma reflexão sobre a área, foi elaborado o Itinerário Formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

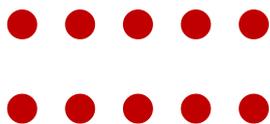
As considerações gerais sobre o curso, aqui apresentadas, e as reflexões sobre o papel das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, especialmente no contexto da BNCC, ajudam-nos nesse início de reflexão sobre a formação por competências e habilidades, modelo que organiza a educação básica

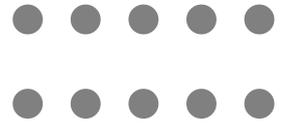
¹ Ação implementada nas escolas da rede estadual de ensino público do Ceará desde 2007, em que são envolvidas todas as escolas e estudantes da rede pública do estado do Ceará. Tem como princípio popularizar as ciências e promover o desenvolvimento de tecnologias, estimulando a investigação, a inovação e a busca de conhecimentos de forma cotidiana e integrada com toda a comunidade escolar. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-cientifico/> Acesso em: 29 nov. 2021.



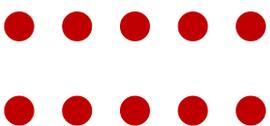
² Projeto que tem como foco principal o acompanhamento sistematizado do aluno. Para aprofundamento da questão, veja o artigo *O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática*, de Vagna Lima, Maria Zuleide Pereira e Virgínio de Sá (2019).

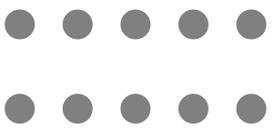
³ “Programa de Reorganização Curricular/ Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais e Projeto de Vida é uma das vertentes de institucionalização do Com.Domínio Digital (CDD) na rede pública de ensino médio do Estado do Ceará e tem por objetivo promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho”. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html. Acesso em: 29 nov. de 2021.





no Brasil, como versa atualmente a legislação brasileira. O debate sobre a temática não está fechado e se faz pertinente, sobretudo, quando nos referimos à importância da nossa área na efetivação do papel da escola na vida das/os estudantes e da sociedade que inclui, entre outras, a missão de fomentar uma formação para a liberdade que dê condições às/aos discentes de exercerem, efetivamente, sua cidadania.





2

ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

*Antônio Alex Pereira de Sousa
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Jacqueline Rodrigues Moraes
Karine Pinheiro de Souza*

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

A reforma educacional que vem se realizando no Brasil, desde a década passada, e que tem a BNCC como documento central, define as competências e habilidades como a referência que expressa os direitos educacionais das/os estudantes. Entendida como mobilização de vários elementos, conforme expresso na citação que abre este capítulo, vejamos como a ideia de competências está presente na BNCC através de 10 competências gerais da educação básica (NOVA ESCOLA, p. 5):

1. conhecimento;
2. pensamento científico, crítico e científico;
3. repertório cultural;
4. comunicação;
5. cultura digital;
6. trabalho e projeto de vida;
7. argumentação;
8. autoconhecimento e autocuidado;



9. empatia e cooperação;

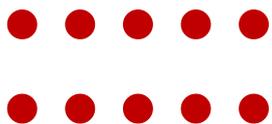
10. responsabilidade e cidadania.



Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Compet%3%aancias-Gerais-da-BNCC.png>. Acesso em: 29 nov. de 2021.

Do governo federal às instituições escolares, todos devem trabalhar a fim de proporcionar que as/os estudantes sejam competentes nos quesitos acima. Do mesmo modo, cada área⁴ de conhecimento que compõe o Ensino Médio tem competências específicas que precisam ser desenvolvidas pelas/os professores. O

⁴ Diferente do ensino fundamental, o qual teve mantida a obrigatoriedade dos componentes curriculares na organização curricular anual, o ensino médio será organizado por áreas compostas por componentes que, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Essa composição está expressa na BNCC.





desenvolvimento das competências específicas desenvolve, conseqüentemente, as gerais, pois aquelas foram constituídas a partir destas. Para visualizarmos melhor, seguem as competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que devem ser desenvolvidas pelas/os estudantes:

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.

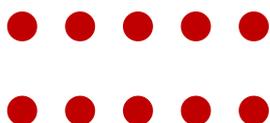
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

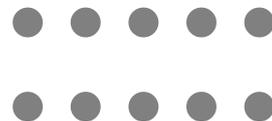
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável 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.





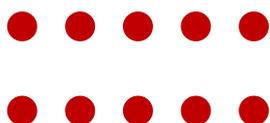
As competências específicas de cada área do ensino médio são divididas em habilidades⁵, entendidas como práticas cognitivas e socioemocionais. Observando todo esse conjunto constituído por competências gerais, competências específicas e habilidades, percebemos que versam sobre problemas, temas, conceitos, métodos e outros recursos educacionais essenciais para que as/os estudantes possam, durante e após a sua vida escolar, compreender o mundo com olhar científico e resolver demandas complexas da vida cotidiana referentes a aspectos sociais e emocionais, valorizando suas visões de mundo e seus projetos de vida. Esse conjunto se torna uma caixa de ferramentas essencial à efetivação da cidadania das/os estudantes e à formação delas/es para caminharem com mais liberdade e terem, de forma justa, acesso ao mundo do trabalho.

A problematização e a reflexão sobre as ideias de competências e habilidades parece ter sido secundarizada em decorrência de questões mais estruturais que modificam diretamente a estrutura escolar, como a lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), que flexibilizou a organização curricular desta etapa da educação básica. Entre suas decisões, está a retirada da obrigatoriedade do ensino da maioria dos componentes curriculares durante os três anos do ensino médio, especialmente aqueles que travaram uma luta histórica para se fazerem presentes na formação das/os estudantes, como a Filosofia e Sociologia.

Uma análise crítica sobre o ensino por competências e habilidades pode evitar que decisões prejudiciais ao ensino escolar, nos planos macro e micro, sejam tomadas, além de diminuir o risco de diluição e apagamento do estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas escolas⁶.

⁵ Para conferir as habilidades, ver a BNCC em materiais complementares.

⁶ O artigo *Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo* (2009), de Sylvio de Sousa Gadelha Costa, apresenta uma argumentação atual a respeito da discursividade circundante e formadora da noção de competências e habilidades.





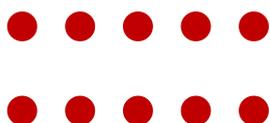
PARA REFLETIR



Ora, se é preciso construir estudos e práticas que desenvolvam as competências presentes na BNCC, como ficam os conteúdos que historicamente são trabalhados nas disciplinas, os quais consideramos importantes para a formação das/os estudantes? Essa é a primeira grande questão que se apresenta.

Na primeira e segunda versões da BNCC, a organização não se dava por competências e habilidades, o que proporcionava às/aos docentes das Ciências Humanas verem os conteúdos de cada componente na BNC, mesmo que não expressos de forma direta. Em outras palavras, ainda que os conteúdos não aparecessem diretamente, como na segunda versão, havia um direcionamento quanto aos conteúdos. Na primeira versão, havia “objetivos de aprendizagem” para todos os três anos do Ensino Médio. Na segunda, houve a mudança de termos, de “objetivo de aprendizagem” para “unidades curriculares” de cada componente curricular. Assim, foram definidas unidades curriculares para todos os componentes das Ciências Humanas. Já a terceira e última versão da BNCC teve mudanças significativas, como a não definição de conteúdos por ano ou por componente, sendo organizada por competências e habilidades.

Atenta à questão, a equipe de produção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) debateu algumas dessas problemáticas que deixam o docente vulnerável a organizações curriculares que reduzem a importância das disciplinas/componentes nas escolas. Desse modo, foram criados no DCRC tópicos que deixam explícitos os conteúdos de cada componente, os quais devem ser ensinados nas escolas para que as habilidades e competências expressas na BNCC sejam alcançadas. Vejamos como ficou a organização da DCRC:





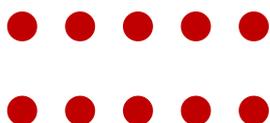
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA				
HABILIDADE DA COMPETÊNCIA				
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Objetos de conhecimento mais gerais.			
HABILIDADES ESPECÍFICAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
	Detalhamento (Conteúdos)	Detalhamento (Conteúdos)	Detalhamento (Conteúdos)	Detalhamento (Conteúdos)

Fonte: DCRC (2020)⁷.

Essa breve apresentação de uma educação que tem as competências e habilidades como referências dos direitos de aprendizagem dos estudantes auxilia na reflexão sobre a prática docente que preconiza a BNCC. O planejamento da aula precisa, a partir dessa concepção, se iniciar com a seleção de conteúdos que levem ao desenvolvimento das competências e habilidades. Se antes não estava claro como essa relação deveria se dar, mesmo que documentos como o Escola Aprendiz já tivessem trabalhado essa relação (acesse o link:  <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-aprendente/>), a BNCC, e agora o DCRC, possibilitam à/ao docente planejar suas aulas de forma mais adequada pois apresentam, diretamente, quais as referências para o ensino nas escolas. Vejamos o exemplo abaixo:

O estudo dos objetos de conhecimento *A formação do Estado Moderno. - Mercantilismo - As teses absolutistas - O processo de ocupação e dominação dos continentes americano e africano*, leva a/o discente ao desenvolvimento da habilidade: (EM13CHS102) *Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade,*

⁷ O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) está, no presente momento (novembro de 2021), em fase de aprovação no Conselho Estadual de Educação do Ceará. Assim, a imagem acima foi extraída da terceira e última versão do documento que foi disponibilizada para consulta pública.





cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

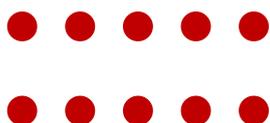
O desenvolvimento dessa habilidade pela/o discente responde a competência 1 das Ciências Humanas, que é

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 (BRASIL, 2018, p.558)

Essa forma de planejamento vai se dando em todos os outros objetos de conhecimento. Se antes a/o docente, para alcançar os objetivos de aprendizagem, partia dos conteúdos e organizava seu plano de aula, agora, ela/e deve relacionar os conteúdos às competências e habilidades, visto que elas são os direitos de aprendizagem das/os estudantes.

O diferencial realizado pelo estado do Ceará de criar os objetos de conhecimento e as habilidades específicas no DCRC possibilitou que os conteúdos não fossem meros instrumentos para o desenvolvimento das competências e habilidades, mas elementos centrais, já que, sem eles, não é possível que a formação ocorra. Claro que a BNCC não afirma que os conteúdos não são importantes, mas a organização do DCRC cria um mecanismo que qualifica a/o docente para organizar suas aulas a partir de um meio-termo entre competências/habilidades e conteúdos.

É importante ressaltar que o fomento às competências e habilidades não se dá somente nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Atividades como feiras, festas, trabalhos coletivos, datas comemorativas (festas juninas, por exemplo) e a Semana da Consciência Negra são momentos importantes para o desenvolvimento das diversas competências e habilidades que as/os discentes têm direito de aprender. É importante, dessa maneira, que haja um planejamento anual realizado com base em um trabalho coletivo da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas





que analise todas elas, pontuando como cada uma deve ser desenvolvida pelas/os estudantes.

Uma das críticas feitas à BNCC se refere à interdisciplinaridade, conceito importante nas políticas educacionais, mas que pode fragilizar um ensino que tenha nos conteúdos o elemento essencial para a formação. A forma de organização da BNCC, e agora do DCRC, possibilita que nós docentes realizemos um trabalho que forme cidadã/ãos munidas/os de recursos para pensarem a si mesmas/os, a sociedade, a produção de conhecimento e o mundo do trabalho. É importante, portanto, que cada docente pense sua prática pedagógica de forma crítica, mas esteja atento às possibilidades, que são muitas. Não é possível que as dez competências gerais da BNCC, muito menos as específicas da área, sejam desenvolvidas sem as Ciências Humanas e suas especificidades.

Além de ter ciência de leis como a LDB, é preciso conhecer todas as possibilidades que a BNCC abre para que, na escola, as Ciências Humanas não sejam reduzidas e muito menos desqualificadas. Somos essenciais para que a/o jovem estudante tenha uma formação plena, e tudo o que pode fortalecer ou enfraquecer a educação deve ser de conhecimento de nós, professoras/es, para que uma educação de qualidade seja aquela que oferecemos à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

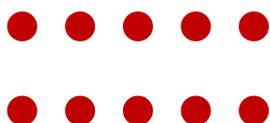
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da





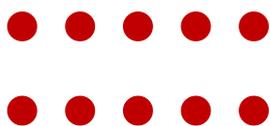
Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17/ 02/2017.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.171-186, 2009.

LIMA, Vagna Brito de; PEREIRA, Maria Zuleide; SÁ, Virgínio Isidro Martins de. **O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática**. Goiania, v. 35, n. 2, p. 515 - 538, mai./ago. 2019.

NOVA ESCOLA. BNCC na prática: aprenda tudo sobre competências gerais. **Nova Escola**; Fundação Lemann, 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixem-pdf-o-e-book-de-competencias-gerais#_=_. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Revista Palavra Aberta, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.



UNIDADE II

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AS CIÊNCIAS
HUMANAS





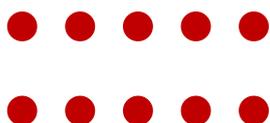
1

AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

*Andrea Coutinho Pessoa de Oliveira
Antônio Alex Pereira de Sousa
Jacqueline Rodrigues Moraes
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior*

Na atual conjuntura de reconfiguração da educação básica, as discussões no âmbito político-pedagógico convergem para uma reflexão em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes. O trabalho pedagógico requer, nesta proposta, um planejamento que leve em consideração a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelas/os estudantes para que elas/es possam exercer sua cidadania e estejam aptas/os para o mundo do trabalho.

A escola precisa, assim, orientar seu currículo para dar significado aos conhecimentos e conteúdos, visando proporcionar a formação integral das/os estudantes, ou seja, desenvolvê-las/os plenamente. A/o discente precisa aprender a lidar com as emoções, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, desenvolver a capacidade de argumentar e ter autonomia para agir pessoal e coletivamente, além de preparar-se para o mundo do trabalho e para lidar com as diversas tecnologias existentes. Tudo isso não é tarefa fácil, uma vez que as/os estudantes devem, com isso, ser responsáveis, flexíveis, resilientes e determinadas/os, tomando suas decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.





As aprendizagens essenciais propostas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998/56), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. No entanto, essa organização,

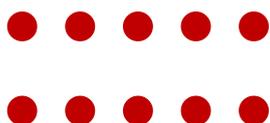
não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 57).

O que requer um planejamento pedagógico focado num debate mais contextualizado. Assim, os eixos temáticos previstos na BNCC, muitos deles presentes nos componentes curriculares das Ciências Humanas (Filosofia, História, Sociologia e Geografia), preveem um trabalho com as competências e habilidades de modo que elas podem ser desenvolvidas ao longo do ensino médio e em momentos diferentes, isto é, a/o professora/or pode trabalhá-las utilizando conteúdos variados em todas as séries.

Por exemplo, vejamos a competência 1 da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas:

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, problematiza os conhecimentos e paradigmas das disciplinas e da área, tenta operacionalizar o pensamento complexo e a reflexão crítica acerca dos processos históricos construídos socialmente e que embasaram pensamentos e a cientificidade dos mesmos (BRASIL, 2018, p. 559).

Essa competência perpassa a área de Humanas e seu desdobramento se dá nos aspectos individuais e coletivos da vida. Entendemos que essa área busca, por exemplo, compreender os aspectos humanos e seus processos históricos que,



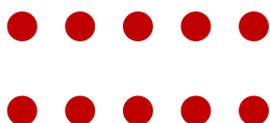


quando desenvolvidos nas/os estudantes, formam nelas/es a capacidade crítica e uma autonomia de pensamento para que compreendam o contexto social e aprendam a participar dele de forma consciente e ética. Esses conhecimentos são consolidados ao longo de todas as etapas de aprendizagem, bem como estão presentes nas avaliações externas, como Enem e vestibulares.

Nesse contexto, as competências devem ser contextualizadas de forma a proporcionar às/aos estudantes que elaborem suas próprias linhas de raciocínios, sua proatividade para interpretação da realidade e visão de mundo, ou seja, uma reflexão, com base nos conhecimentos, dos conceitos e categorias da área e das disciplinas para que possam desenvolver o protagonismo, participar de pesquisas, debates e, principalmente, atuarem como cidadãos/ãs.

A abordagem por competências permite que os conhecimentos se articulem intrinsecamente e se tornem possibilidades para diversas ações no âmbito social e individual, visto que, por intermédio desses conhecimentos diversos, as/os estudantes podem pensar seu projeto de vida e o mundo do trabalho a partir de conhecimentos históricos-cientificamente consolidados. É nesse sentido que as disciplinas podem ser pensadas de modo a vincular seu debate em torno dos eixos propostos na BNCC, utilizando instrumentos, recursos e ferramentas diversas, especialmente através de discussões baseadas nos conceitos e categorias de cada especificidade de conhecimento, como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia.

É importante pontuar a possibilidade que a abordagem por competências e habilidades carrega de supervalorizar o processo de aprendizado da/o discente em detrimento do ensino, atividade realizada pelas/os docentes. Devemos ter em mente que o processo de ensino e aprendizagem se dá na escola e na relação entre esses dois principais sujeitos, a/o professor/or e a/o estudante. Quando, no curso 4, refletirmos sobre metodologias ativas, vamos perceber o quanto é colocado na/o discente o papel de agente e protagonista do processo de aprendizagem, o que é essencial. Contudo, não podemos esquecer em nenhum momento do planejamento





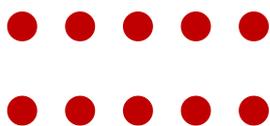
de nossas práticas pedagógicas e de que o papel da/o professora/or com formação específica em cada área é essencial.

As/os professoras/es da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem perceber que os conteúdos que levaram ao desenvolvimento de competências e habilidades nas/os estudantes não são inertes e secundários. Dizemos, com isso, que o foco na aprendizagem das/os estudantes deve sempre estar em sintonia com os conteúdos dos componentes. A formação de um sujeito que possa praticar sua liberdade para se tornar uma/um cidadã/ão pleno não passa pela anulação da/o docente, mas pela sua necessária intervenção com metodologias e conteúdos específicos da área de conhecimento ou componente curricular.

A nós, professoras/es, cabe o processo de ensino e devemos nos atentar aos diversos discursos que constituem a subjetividade das/os nossos estudantes e podem, ao contrário do que pensamos, estimular a constituição de sujeitos egoístas e egocêntricos por meio da competitividade e da concorrência. Mesmo sabendo que todos nós, estudantes e professoras/es, estamos imersas/os em relações de poder que envolvem essas questões, é relevante que a/o docente tenha conhecimento a respeito delas e possibilite que a/o estudante desenvolva a criticidade e a capacidade de escolher de forma efetivamente autônoma.

Para isso, as Ciências Humanas são essenciais e é preciso que as/os professoras/es saibam refletir criticamente sobre essa relação entre objetos de conhecimentos (conteúdos) e competências e habilidades, bem como o ensino (professora/or) e a aprendizagem (estudante), tendo em vista que, se essa atividade crítica da/o docente (que envolve estudo e reflexão teórica) não se realizar, ela/e poderá contribuir com práticas que transformam nossas/os estudantes em sujeitos disciplinados e dóceis, passíveis a diversas estratégias de poder que buscam capturá-las/os, em vez de fomentar a criticidade e a autonomia que tanto orienta o ato de educar.

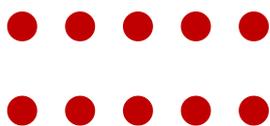
Desse modo, não devemos somente ensinar a/o estudante a aprender a aprender, mas a ensiná-las/os a aprender mediadas/os por saberes socialmente construídos e cientificamente legitimados – Filosofia, Sociologia, História e

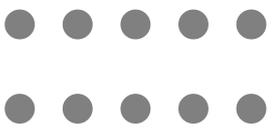




Geografia. Se a/o discente tem o direito de aprender a aprender, nós temos o direito de ensinar.

De acordo com o exposto, passamos a mostrar a abordagem por competência de cada disciplina (componente curricular) específica, trazendo uma breve apresentação de cada uma, juntamente com seus eixos temáticos, categorias da área, exemplos e referencial teórico. Assim, a/o docente segue firme e embasada/o no potencial de sua área de conhecimento, sem estar desarticulada/o das competências de sua área.





2

ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA FILOSOFIA

Andrea Coutinho Pessoa de Oliveira

Antônio Alex Pereira de Sousa

Débora Klippel Fofano

À medida que a Base Nacional Comum Curricular define a 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), cabe então à Filosofia e aos demais conhecimentos munir as/os estudantes com os saberes necessários para enfrentar os dilemas do dia a dia.

Um novo desafio se lança para a/o professora/or, pois ela/e precisa analisar cada competência e suas habilidades específicas para identificar, selecionar e articular os conhecimentos da sua disciplina com as demais e promover o direito de aprendizagem ali exposto. O êxito em fazer a abordagem por competências será possível ao passo que cada componente curricular for articulado com maestria por profissionais formadas/os na área específica de conhecimento. Por exemplo, dificilmente uma/um profissional formada/o em Filosofia desenvolverá as competências e habilidades da área de Humanas como um todo sozinho, uma vez que não domina por completo a História, a Geografia e a Sociologia. Tampouco qualquer outra/o professora/or isolada/o o pode fazer, mas, com a interconexão dos conhecimentos de cada disciplina, será possível desenvolver todas as competências e habilidades de cada área do conhecimento. Assim, evidenciamos a necessidade da/o professora/or e de cada disciplina da área de Humanas para a formação integral dessa/e estudante.

Percebemos, ao longo da leitura da BNCC (BRASIL, 2018), que o papel da aprendizagem e, portanto, da/o discente ocupa um local de destaque. Porém, isso



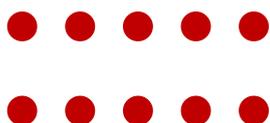
não deve diminuir a importância da/o professor nesse processo, haja vista que quem aprende o faz porque alguém ensina. A aprendizagem significativa advém de um ensino especializado, com profissional qualificada/o e formada/o na área de saber que a/o compete. É preciso ter cuidado para que a ausência dos componentes curriculares na BNCC (BRASIL, 2018) do ensino médio não leve à falsa interpretação de que eles não são necessários, nem de que uma/um única/o professora/or ou uma única disciplina fornecerá os saberes necessários para o indivíduo resolver os complexos problemas que são apresentados na vida cotidiana.

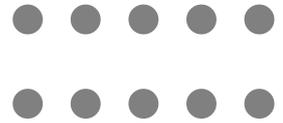
Para uma melhor compreensão de como a BNCC (BRASIL, 2018) poderá ser trabalhada na prática, iremos utilizar a competência 1, que tem 6 habilidades, já mencionada neste curso, e aplicá-la à Filosofia:

Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica, problematiza os conhecimentos e paradigmas das disciplinas e da área, tenta operacionalizar o pensamento complexo e a reflexão crítica acerca dos processos históricos construídos socialmente e que embasaram pensamentos e a cientificidade dos mesmos.

O objetivo principal dessa competência é munir as/os estudantes de conteúdos que as/os façam compreender e se posicionar utilizando argumentos nas mais variadas ocasiões, quer políticas, econômicas, sociais, culturais ou ambientais⁸.

⁸ A BNCC faz o seguinte comentário sobre essa competência: “Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.” (BRASIL, 2018, pág. 571).





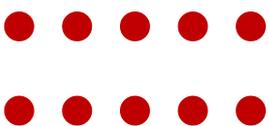
Dessa competência, selecionamos algumas palavras-chave como: política, cultura, temporalidade, epistemologia, conhecimento científico, problematização, argumentação, pensamento crítico. Com essas palavras, podemos identificar alguns temas filosóficos, a saber: Política, Ética, Epistemologia/Teoria do Conhecimento/Ontologia/Metafísica, Filosofia das Ciências, Lógica, História da Filosofia, Nascimento da Filosofia, Antropologia Filosófica, Filosofia da Religião, entre outros.

Como exemplo, utilizaremos a habilidade 1 dessa competência: *Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS101).*

Para o desenvolvimento da competência 1, a/o professora/or pode apresentar às/aos estudantes o que é Filosofia e a sua diferença em relação a outras formas de saberes, como o mito, a religião, o senso comum, a ciência e a arte. Esse trabalho, além de desenvolver a habilidade 1, atinge também outras habilidades, assim, podemos tocar em assuntos correlatos em uma aula. Por exemplo, ao falar do surgimento da Filosofia, a/o professora/or pode articular conexões com a democracia grega, abordar as cidades-estado da Grécia e o fato de Atenas ter sido a cidade na qual grandes filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, viveram. Paralelamente, é possível pontuar que o fato de a democracia ter surgido em Atenas fez com que o pensamento filosófico tenha nela se desenvolvido de modo diferenciado, conforme expresso na existência de várias escolas filosóficas (Academia de Platão, Liceu de Aristóteles, Jardins de Epicuro e outros). Outra discussão que pode ser levantada é o questionamento feito por filósofos da atualidade, que entendem ter a Filosofia surgido na África e não na Europa (Grécia)⁹. Procedendo dessa maneira, conseguimos atingir vários objetivos presentes na habilidade 1.

A aula bem preparada, que busca desenvolver uma habilidade específica, pode estar articulada com outras disciplinas da área de Ciências Humanas, mas

⁹ Para aprofundamento dessa questão, ver a obra *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639* (2011), do filósofo brasileiro Renato Nogueira.





também pode estar entrelaçada a competências e habilidades de outras áreas, indo no caminho de uma multidisciplinaridade¹⁰. A exemplo disso, podemos pensar a religião (mito e metafísica), o átomo (primeiros filósofos - Demócrito), o mito (literatura e língua portuguesa - tragédia como gênero literário) a matemática (Pitágoras e Tales de Mileto). No entanto, a interdisciplinaridade se mostra como a possibilidade mais efetiva de diálogo entre componentes da área de Humanas.

Ao analisar as seis habilidades que devem ser desenvolvidas na/o estudante para que a competência 1 seja alcançada, observamos que há uma diversidade de temas, problemas, conceitos e outros que podem ser trabalhados na aula de Filosofia de modo a serem apreendidos pela/o discente. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará vem produzindo a sua diretriz curricular do Ensino Médio, que valerá para as redes pública e privada, a qual se chamará Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Nele, constam, em detalhes, as diversas possibilidades de conceitos, problemas e questões que a/o professora/o de Filosofia, assim como as/os de outras disciplinas poderão usar para organizar o currículo da sua escola.

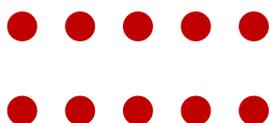
Esperamos, com isso, ter aprofundado a compreensão da ideia de currículo por competências e habilidades, especialmente acerca da disciplina de Filosofia, o que será essencial para o curso seguinte, que versará sobre metodologias ativas.

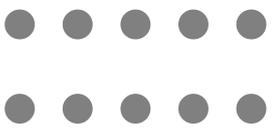
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

¹⁰ Entendemos que a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou outros conceitos pedagógicos que contemplem a relação positiva que pode existir entre diversos componentes curriculares, é um ideal a ser buscado. Contudo, pontuamos a crítica realizada no curso 2 que toca nos riscos de a interdisciplinaridade, no contexto do Novo Ensino Médio, fragilizar a especificidade de cada componente dentro do currículo escolar.





3

ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA HISTÓRIA

*Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Octavianus Cesar Silva*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas/os as/os alunas/os devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. É um documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No caso das Ciências Humanas, esse documento reúne os componentes curriculares de História, Geografia e Ensino Religioso (para o ensino fundamental) e História, Geografia, Sociologia e Filosofia (para o ensino médio). O objetivo maior que norteia essas orientações é exatamente estimular as/os alunas/os a refletir sobre sua própria existência social, compreender o valor dos direitos humanos e desenvolver a autonomia e as responsabilidades coletivas sobre o mundo que será oferecido às próximas gerações. (ALVAREZ; BARROS, 2015). Além disso:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

A BNCC, como já sabemos, não se propõe a ser um programa curricular. A ideia é fazer com que professoras/es de todo o Brasil possam, a partir dessas orientações, construir um itinerário pedagógico que atenda às demandas de seus

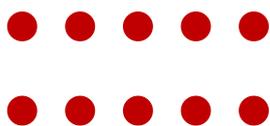


respectivos lugares sociais, respeitando suas características e diversidades específicas. A construção dos currículos é, portanto, uma ação coletiva.

A BNCC orienta que o ensino de História precisa criar condições para que o tempo pretérito dialogue com o tempo presente e para que as/os educandas/os participem desse diálogo. A ideia é “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2018, s/t). Portanto, nossas/os educandas/os devem aprender sobre os fatos de uma maneira mais próxima e contextualizada, dialogando com outros acontecimentos históricos e com o que se passa no presente.

Nosso trabalho como educadora/or em sala de aula – ou em qualquer outro espaço de aprendizagem – deve estimular às/os educandas/os a fazer sempre a leitura crítica dos fatos passados e presentes, estejam eles descritos em uma página de livro didático, em um filme de época, ou em um vídeo de canal da internet. Isso pode acontecer quando perceberem que estão em condições de fazer perguntas e procurar evidências naquilo que chega até elas/es, seja sobre o que foi uma experiência de uma sociedade específica ou sobre um acontecimento político nacional de seu tempo. É levantando hipóteses ou novas interpretações, debatendo e questionando que as/os educandas/os aprendem História de forma crítica e emancipadora e é exatamente por isso que as aulas devem ser planejadas: para ambientar e favorecer situações e atitudes assertivas para a aprendizagem e para o amadurecimento do comportamento ético e cidadão das/os educandas/os. A BNCC, portanto, orienta e sugere que as/os educandas/os devem ser estimuladas/os a ter uma postura ativa em relação às aprendizagens. Todas as aprendizagens e não só as que envolvem a História.

A BNCC favorece uma postura de estudo e leitura da realidade que amplia as possibilidades e as reflexões sobre ela, não limitando o estudo da História aos acontecimentos passados descritos em materiais didáticos. A ideia é que as/os educandas/os saibam relacionar fatos e acontecimentos, percebendo neles continuidades e rupturas. Além disso, ainda que o texto da Base não toque especificamente neste ponto, consideramos relevante acentuar as relações entre





alguns aspectos da aprendizagem (conteúdos, metodologia de ensino, materiais didáticos etc.) e refletir sobre como cada um desses elementos dialoga com todo o processo proposto: quais conteúdos devem estar à disposição das/os educandas/os? Quais são aqueles que devo aprofundar mais? Que metodologia é mais apropriada para esta ou aquela turma? Como devo utilizar os materiais didáticos? Qual é o papel do livro didático na metodologia que escolhi? São questões que a/o professora/or sempre precisa ter em mente.

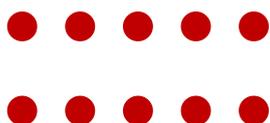
Um dos aspectos positivos da BNCC é aquele que afirma que devemos partir do pressuposto de que o conhecimento histórico é dinâmico, fluido, compreensível e não está estagnado nos livros e manuais (“Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” - BNCC, p. 395). Outra dimensão relevante do documento é pressupor que as/os educandas/os são sujeitos ativos e que têm saberes e visões de mundo e sobre o mundo.

A História ajuda a refletir sobre como os saberes – todos os saberes produzidos em outros tempos e por outras ciências – chegaram às/aos educandas/os do tempo presente. Trata-se de um incrível exercício intelectual.

Só podemos aprender e apreender o mundo à nossa volta quando estamos dispostos e em condições de ponderar sobre o que somos e sobre o tempo em que vivemos. Por isso, aprender História é tudo menos memorizar nomes, fatos e datas. É pensar o presente, é estudar as vidas de homens e mulheres de outros tempos, mas, sobretudo, é refletir sobre a vida social de homens e mulheres deste tempo que se vive.

A compreensão das competências atribuídas às ciências humanas e a absorção cotidiana nos planejamentos das bases curriculares nos propõem novas atitudes e sempre uma nova reinvenção. No caso específico da disciplina de História, investigar, agir e pensar como fazer são o beabá, o ponto de partida de nossos enfrentamentos diários, seja ensinando ou refletindo sobre temas mais gerais:

Papai, então me explica para que serve a história." Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois





não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos (...) (BLOCH, 2001, p.77).

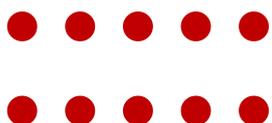
A fala do historiador francês Marc Bloch, enunciada em um período de transições para os estudos históricos como a abordagem de novas metodologias e fontes, pode ser contemplada como atual, desde que guardadas as devidas proporções. A visão infantil que busca uma praticidade para o estudo da história se repete, hoje, partindo de novos pressupostos para responder com novas interpretações metodológicas ao mesmo questionamento que, ainda, faz-se presente nas salas de aula.

A utilização dessas competências como norte e não como currículo, conteúdo mínimo a ser ensinado ou mesmo uma nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ajuda a desmistificar a percepção que ainda pode pairar sobre a BNCC e, em específico, as competências das Ciências Humanas. Como vimos, o elogio a que Marc Bloch se refere não é de todo fácil, pode ser de difícil compreensão tanto por crianças como por doutos. Entretanto, nessa busca de atingir, principalmente às/aos estudantes, a/o professora/or se arma de verbos que podem auxiliá-la/o nessa empreitada cotidiana. Podemos perceber, na primeira competência geral, que são usados os verbos "valorizar" e "utilizar" para se referir aos

(...) conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a BNCC se mostra não como uma regra a ser seguida, mas uma ferramenta que se soma aos conteúdos e que pode ser acrescida e utilizada pela/o professora/or das formas mais adequadas de acordo com as turmas e especificidades regionais que podem e devem constar no planejamento das/os professoras/es.

A disciplina de História, por mais que se utilize do passado para criar seu corpo, tem no presente a sua mente. Esse olhar, ora voltado para o passado deve





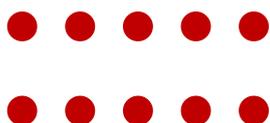
ser o mesmo que, na mitologia latina, Juno tinha. O processo histórico é o barro com o qual a/o professora/or deve se ocupar para atingir a criticidade, as noções de política e de pertencimento a uma sociedade para que a/o aluna/o consiga romper a condição iluminista de ser sem luz e atingir a capacidade de refletir por si e para si.

Para a BNCC, parece-nos, a área de Ciências Humanas e Sociais tem como objetivo primordial oferecer condições para que as/os educandas/os desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Por isso, há essa definição explícita das habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias da área.

As categorias fundamentais presentes num processo de aprendizagem da disciplina de História precisam ser bem explicitadas pelas/os professoras/es da disciplina: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. São essas categorias que perpassam todo o currículo, podendo até ser desdobradas em outras subcategorias, dependendo das especificidades e dos contextos de cada espaço social.

Os objetos do conhecimento problematizados pela História (fatos, acontecimentos, dados, interpretações e tudo aquilo que pode ser tornar motivo de estudo e de investigação) precisam ser devidamente identificados, selecionados, organizados, comparados, analisados, interpretados e compreendidos. Essas atitudes diante do objeto de estudo atuam numa perspectiva dialética e que propõe sempre ciclos de desconstrução e reconstrução do conhecimento. Tudo isso sendo filtrado por uma postura crítica e questionadora. Para as/os que estudam a historiografia produzida nos últimos cem anos, o que o documento aponta não é exatamente novo.

Das/os jovens educandas/os, segundo a BNCC, esperamos uma atividade intelectual que elabore hipóteses e argumentos a partir da seleção e da sistematização dos dados obtidos em outros momentos da aprendizagem. Elaborar hipóteses pode significar para as/os estudantes uma aproximação com concepções





mais críticas e reflexivas da realidade. Na concepção de cidadania que está presente na BNCC, aceitar as coisas como elas aparentam ser, sem nenhuma criticidade, não é o comportamento ideal. As/os jovens educandas/os precisam entender a importância da dúvida e do questionamento. Quando age assim, investigando e refletindo, a/o educando sinaliza ter em mente uma postura cidadã, que vai na via contrária daquelas (im)posturas intelectuais que apenas concordam, aceitando as coisas como crenças, como verdades absolutas e inquestionáveis.

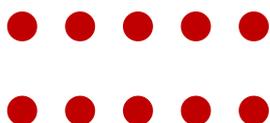
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

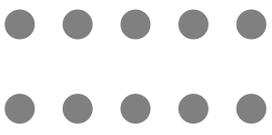
BLOCH, Marc. **Apologia da História**. São Paulo: Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





4

ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA GEOGRAFIA

Jacqueline Rodrigues Moraes

A Geografia, enquanto disciplina, proporciona a compreensão do mundo em que vivemos através da relação entre homem e natureza, constituindo, assim, o espaço geográfico, definido pelo geógrafo Milton Santos (1996, p.19) como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”.

O espaço geográfico é assim, instância social, onde essas relações se dão por intermédio dos usos do território¹¹, tendo o lugar¹² como um importante vetor dos processos que constituem a sociedade.

A Geografia busca levar as/os alunas/os a compreender o espaço geográfico através da leitura de mundo por meio das bases geográficas, dos conceitos e categorias para que elas/es consigam pensar espacialmente, e, sobretudo, compreender como ações e objetos geográficos se conectam entre si para constituir o espaço geográfico. A partir dessa compreensão, essas/es estudantes podem desenvolver habilidades para agir e interagir como cidadãos/ãs.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (2017) é o documento que orienta uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, atitudes e valores. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC propõe

¹¹ Território, nesse contexto, é uma categoria geográfica que busca analisar o espaço geográfico (objeto de estudo da geografia) através dos usos pelos diversos agentes sociais.

¹² O lugar é entendido, aqui, como espaço do acontecer solidário, compreendido “como funcionalização do mundo” e, ao mesmo tempo, reflexo dele, sendo que “é por ele (lugar) que o mundo é percebido”, espaço da resistência, sua relação lugar/mundo onde surgem as demandas das localidades e concomitante às ações para efetivá-las (SANTOS, 2005, p. 158). O lugar não reúne características autônomas, nem desvinculadas da totalidade do sistema de objetos e ações que compõem o espaço geográfico (MORAES, 2017).

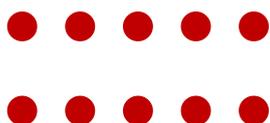


a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental, em que agreguem uma formação ética, baseada nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha; considerando “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, bem como o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 561).

No texto da BNCC, consta que essa área “está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.” Sendo que “cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura” (BRASIL, 2017, p. 562).

Na Geografia, essas categorias têm um importante papel para o debate sobre os conteúdos e temas pertinentes à disciplina, pois proporcionam uma melhor compreensão sobre espaço geográfico, seu objeto de estudo. Através dessas categorias é possível fazer diferentes análises sobre diversos assuntos. Por exemplo, a/o professora/or pode utilizar a categoria paisagem para discutir e analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nas esferas local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos e lugares, bem como qualquer outra categoria geográfica.

Em relação à competência 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.” (BRASIL, 2018, p. 558), a/o professora/or poderá fazer uso dos conceitos e categorias da Geografia, como território, lugar, paisagem, região etc., para explicar e dar subsídios para que as/os alunas/os possam compreender como se dá essa relação homem/natureza e as suas implicações no espaço geográfico.



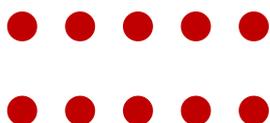


A ideia é instigar o debate e a reflexão no intuito de tentar desenvolver nas/os alunas/os o senso crítico, a problematização, a reflexão e a tomada de decisões, tendo por base argumentos e fontes de natureza científica a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos acerca dos processos históricos construídos socialmente e que embasaram seus pensamentos e cientificidade.

Assim como as demais disciplinas da mesma área do conhecimento, a Geografia tem construído as suas bases científicas e epistemológicas visando demonstrar como o espaço geográfico é constituído por meio da relação entre homem e meio. Mas como as/os professoras/es podem discutir, expor e dialogar sobre como essa relação se dá através dos conteúdos geográficos? Como elaborar suas aulas para que as/os alunas/os desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores de modo que o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da Geografia cumpra sua função primordial, isto é, a de formar a/o cidadã/ão pleno de consciência crítica e perfeitamente integrado ao mundo que o rodeia?

Na Geografia, o que nós professoras/es buscamos estudar são todas as transformações que ocorrem no espaço geográfico, seja ele um dado território, cidade, país ou o mundo, e qualquer que seja o período em que elas se deram. O que se busca é fazer com que as/os alunas/os percebam que essas transformações se realizaram mediante ações políticas, econômicas, culturais e ambientais, e que notem, também, como elas chegaram ao território, quais foram os seus impactos e quais são as possibilidades de usá-las para contribuir para uma melhoria na qualidade de vida de toda a sociedade.

A leitura de mundo, nessa perspectiva geográfica, possibilita à/ao estudante as bases para desenvolver as competências citadas na BNCC (Quadro 1 – Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio). Claro que isso requer disposição e condições propícias, como ambiente escolar adequado, equipamentos, instrumentos, entre outros, mas, principalmente, professoras/es preparadas/os e dispostas/os a auxiliá-la/o nessa empreitada.





Essa organização que a BNCC orienta pode vir a contribuir para subsidiar a Geografia enquanto disciplina, pois converge para os objetivos que já vêm sendo discutidos por essa ciência, especialmente no âmbito do ensino da Geografia desde os anos 1980 aqui no Brasil. Também pode auxiliar na garantia do que é de direito a todas/os as/os estudantes, ou seja, as aprendizagens e conhecimentos essenciais para a crítica construtiva e para a busca constante da ética em toda ação social.

Quadro 1 - Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio

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.

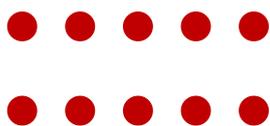
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

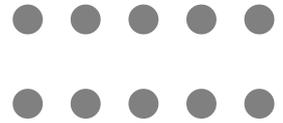
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável 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.

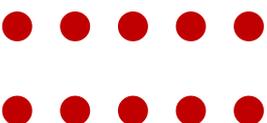
Fonte: Brasil (2018).

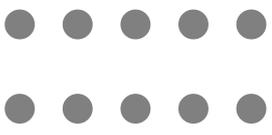
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, MILTON. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

MORAES, Jacqueline. **O Uso do Território Cearense pela Educação Técnica Profissional de Nível Médio Integrado e as Novas Demandas Territoriais**. Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Área de Concentração: Geografia Humana, 2018.





5

ABORDAGENS POR COMPETÊNCIAS NA SOCIOLOGIA

Mayara Tâmea Soares

A Sociologia, enquanto componente ofertado no ensino médio das escolas no Brasil, apresenta, historicamente, uma sucessão de avanços e retrocessos, acompanhados dos mais variados momentos históricos pelos quais passou o país, evidenciando ideologias e interesses políticos refletidos no currículo escolar. Destaca-se, sobretudo, o esforço a partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo trinta e seis da LDB, o qual previa que se propiciasse à/ao aluno, nos currículos de ensino médio, o domínio de conhecimentos de Sociologia e Filosofia. Com a lei, os dois componentes passaram a ser obrigatórios em todas as séries do ensino médio.

Outros documentos reiteraram a importância desse componente para a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), redefinindo princípios pedagógicos que seguiam as profundas transformações pelas quais passava a sociedade.

Com a promulgação da Base Nacional Curricular Comum, a Sociologia, assim como outras disciplinas, atravessa uma redefinição na sua estrutura curricular e abordagem, assumindo uma roupagem de trabalho por competências. Nesse documento, o modelo de trabalho é pensado de forma a tentar atender aos anseios da Sociologia em um contexto neoliberal globalizado, refletindo sobre a formação humana no contexto educacional brasileiro neste século. Embora pareça novidade, a abordagem em questão já vem sendo desenvolvida há alguns anos.

Como discurso oficial adotado pelas políticas educacionais no Brasil, pode-se dizer que o conceito foi pensado, inicialmente, por Philippe Perrenoud, sociólogo suíço que, na década de 1990, sintetizou o conceito corporativo a fim de facilitar os



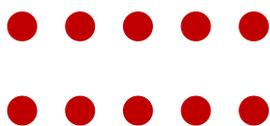
pressupostos pedagógicos vigentes na época. Para Perrenoud (1999), é papel da escola formar cidadãos/ãos aptas/os à entrada no mercado de trabalho e que estejam capacitados para operar determinadas funções dentro do modelo de acumulação flexível. Para tanto, seria necessário que a/o própria/o professora/or fosse formado com base nestes critérios de modo que ele possa ensinar as/os estudantes partindo da mesma concepção pedagógica, em outras palavras, trata-se de dizer que a pedagogia das competências deve estar presente em todos os âmbitos da formação profissional, seja ela superior, média ou fundamental. O autor afirma que a/o professora/or deve estar apto ao *savoir faire* de sua profissão, além de ter o conhecimento teórico necessário para ministrar suas aulas. Afirma, também, que o conhecimento científico transmitido às/os jovens não tem sentido se não for operacionalizado ou utilitário e que conhecimento e competência são complementares.

Tecendo uma crítica ao modo como foi pensado o conceito de competência, Ropé e Tanguy (1997) apontam que é necessário:

Problematizar a noção de competências como noção construída pela prática social e pela prática científica e de elucidar as mudanças que ela designa, a fim de evidenciar a natureza dos processos que engendram tais mudanças e dizer se estamos diante de novas configurações ou se as configurações anteriores se apresentam sob novas roupagens (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 19).

Ou seja, no que concerne à nossa compreensão de trabalhar por competências em Sociologia, o currículo não pode estar desvinculado da realidade dos atores que fazem parte do processo. Newton Duarte (2010) afirma que o trabalho da/o professora/or nunca é neutro e que esta e outras abordagens e teorias pedagógicas travam lutas ideológicas que interferem no trabalho docente, o que reflete na aprendizagem da/o estudante.

Com o propósito de desenvolver atitudes cognitivas de estranhamento e desnaturalização da vida social nas/os estudantes, o texto relativo ao componente curricular da sociologia na BNCC salienta que, ao longo dos três anos de ensino, será trabalhada uma série de conceitos de forma articulada e, durante o processo de

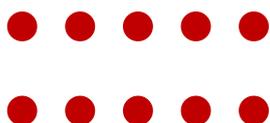




aprendizagem, serão mobilizadas determinadas categorias conceituais, tais como: fato social; interações e relações sociais; instituições sociais; divisão social do trabalho e coexistência de diferentes relações sociais de produção; classe, status e estratificação social; poder; cidadania; trabalho; formas de conflito, solidariedade e dominação nas estruturas sociais; padrões de mobilidade social; representações sociais e culturais; produção de identidades sociais, políticas e culturais; movimentos sociais; formas de organização do Estado e de regimes de governo; cultura de massa, consumo e cidadania; construção social de visões de mundo e de utopias etc .

Há também uma relação com a perspectiva socioantropológica. Nesse sentido, serão incorporadas determinadas contribuições teóricas e empíricas da Antropologia a respeito de temáticas como: sexualidade e gênero; diferentes formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; processos de construção e reconhecimento identitário que encontram-se interligados com a presença de “novos” movimentos sociais, tais como o feminista, em prol da igualdade racial, de luta pelos direitos dos homossexuais, ambientalistas etc. Na mesma direção, serão abordados temas clássicos e contemporâneos contemplados pela ciência política, entre os quais o documento ressalta diferentes formas de exercício do poder e de dominação; sistemas políticos e formas de participação política e social; formas de organização do poder no Estado; relações entre as esferas públicas e privadas no Estado Moderno; diferentes formas de participação da cidadania na esfera política; potencialidades e tensões entre direitos e deveres da cidadania; divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.

O documento ainda ressalta que a exposição das/os estudantes a este conjunto de temáticas e de problematizações que vêm sendo trabalhadas nas três áreas disciplinares que compõem as ciências sociais pode favorecer o desenvolvimento de uma disposição mental de maior curiosidade diante de uma ampla gama de fenômenos sociais, incentivando nas/os educandas/os a formulação de perguntas sobre a realidade social, de modo especial as que são vivenciadas em



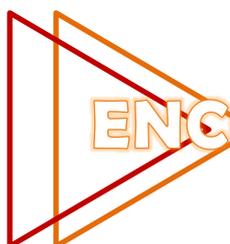


suas experiências cotidianas. Salienta, também, que a grade curricular comporta um recorte transversal não apenas entre Sociologia, Política e Antropologia, mas também se abre direta e/ou indiretamente para um diálogo com outras disciplinas, como Filosofia, História e Geografia, quando aborda questões comuns que perpassam de forma transversal essas áreas de conhecimento: direitos humanos, cidadania meio ambiente, condições históricas de trabalho etc.

Exemplo de abordagem

- Tema/Conteúdo: Democracia e o papel da mídia.
- Categoria(s) da área: Sistemas políticos e formas de participação política e social.
- Competências gerais: 1, 4, 10.

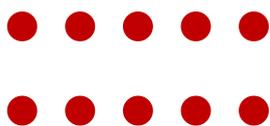
Esta aula deve ser realizada em dois encontros e requer que as/os alunas/os tenham conhecimento prévio das Revoluções Francesa e Industrial.

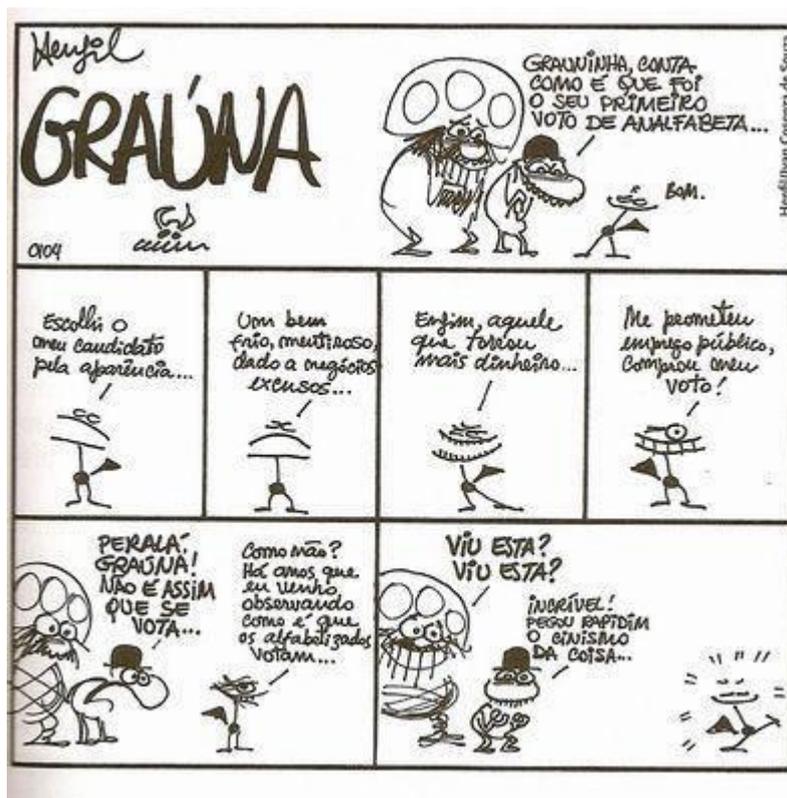


ENCONTRO 1

A/o professora/or pode iniciar trabalhando um texto pequeno que explicita a ideia de democracia na Grécia antiga e na modernidade. Para isso, deve usar de recursos como mapa-múndi e mapas de países europeus onde ocorreram as principais revoluções que se relacionam à ideia de democracia atual.

Depois de explicado esse aspecto mais geral, ela/e deve ressaltar como a ideia de democracia começou a ser compreendida no Brasil, principalmente com a Constituição de 1988. Para tanto, a/o professora/or pode utilizar outros recursos, como a charge. Por exemplo:





Feita essa explanação, a/o professora/or pode elaborar uma atividade baseada na charge. Fica a seu critério dividir a turma em grupos, para melhor explorar a discussão, ou da forma que melhor atenda à realidade da sua aula. Para a charge acima, as perguntas podem ser:

- 1 - De acordo com a charge, quais foram os critérios que a Graúna usou para escolher seu candidato?
- 2 - Em razão da decisão da Graúna, pode-se dizer que ela priorizou a esfera pública? Por quê?
- 3 - Caso o candidato seja eleito, esses motivos contribuiriam para a legitimação do governante no poder em um regime democrático? Justifique.
- 4 - Que relação, com base na tirinha, pode-se estabelecer entre o fato de a Graúna ser analfabeta e os motivos que a levaram a escolher esse candidato? Explique.



5 - Qual é a resposta da Graúna ao ser questionada ("não é assim que se vota")? Sua afirmação condiz com o processo histórico eleitoral brasileiro? Justifique.

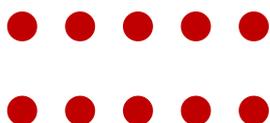
Delimitado o tempo de discussão das questões, a/o professora/or pode apresentar mais um elemento ao conteúdo abordado: a mídia. Para tanto, deve pedir que as/os alunas/os leiam o texto abaixo:

Entre os poderes instituídos na organização do Estado, é comum a inserção da mídia como uma espécie de 'quarto poder' - complementar ao executivo, ao legislativo e ao judiciário. Essa associação decorre do fato de a imprensa se colocar como porta-voz da opinião pública, muitas vezes exercendo não apenas uma função informativa, mas também formativa dessa opinião. Embora seja usual o discurso de que os meios de comunicação apenas "informam" a população, uma leitura atenta desses veículos mostra que é comum que eles venham carregados de um ponto de vista que chega diretamente ao leitor.

Nesse sentido, é importante encarar a mídia como mais do que apenas um modo de se manter atualizado. Os jornais, as revistas, os sites e a televisão são escritos por pessoas e instituições que pensam a realidade social de uma determinada maneira. E a questão é mais complicada do que parece: grande parte dos veículos de comunicação são de propriedade privada, considerados negócios lucrativos. No entanto, o jornalismo é um serviço de utilidade pública, que deveria, em tese, servir aos interesses comuns. Como, então, resolver esse impasse?

A aula se encerra com a seguinte atividade:

- Durante uma semana, cada aluna/o deverá recolher notícias relacionadas aos acontecimentos políticos brasileiros e/ou de sua cidade, em jornais, revistas, sites e telejornais.





- É importante variar as agências de notícias, evitando escolher programas e publicações de uma mesma empresa.
- Não esquecer que o tema é política e democracia.

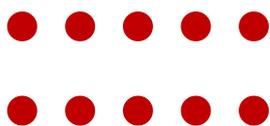
ENCONTRO 2

A partir da atividade solicitada na aula anterior, a/o professora/or pode pedir às/aos alunas/os que façam o seguinte filtro das notícias:

- Qual é o tema da reportagem?
- A qual acontecimento ela se refere?
- O que aconteceu?
- Quando? Onde? De que maneira?
- Quem são os personagens envolvidos?
- Há diferentes versões do mesmo fato?
- Há indícios que mostram que a/o autora/or da reportagem é tendencioso?
- Há neutralidade? Como isso pode ser verificado?

Feito esse levantamento, a/o professora/or divide a turma em grupos de quatro ou cinco pessoas para que discutam sobre as observações feitas de suas notícias, verificando semelhanças e diferenças entre elas.

Posteriormente, o grupo deve explicar para a sala: é possível, com base nessa experiência, concluir que a mídia traz, de alguma maneira, os olhares de jornalistas e instituições?





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

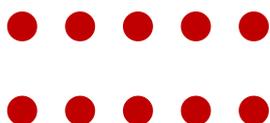
CARVALHO, L. M. G. de. A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio**. CARVALHO, L. M. G. de (Org.). Ijuí: Editora Unijuí. 2004, p. 17-60.

DIMENSTEIN, Gilberto, RODRIGUES, Marta M. Assumpção e GIANANTI, Alvaro Cesar. **Dez lições de sociologia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

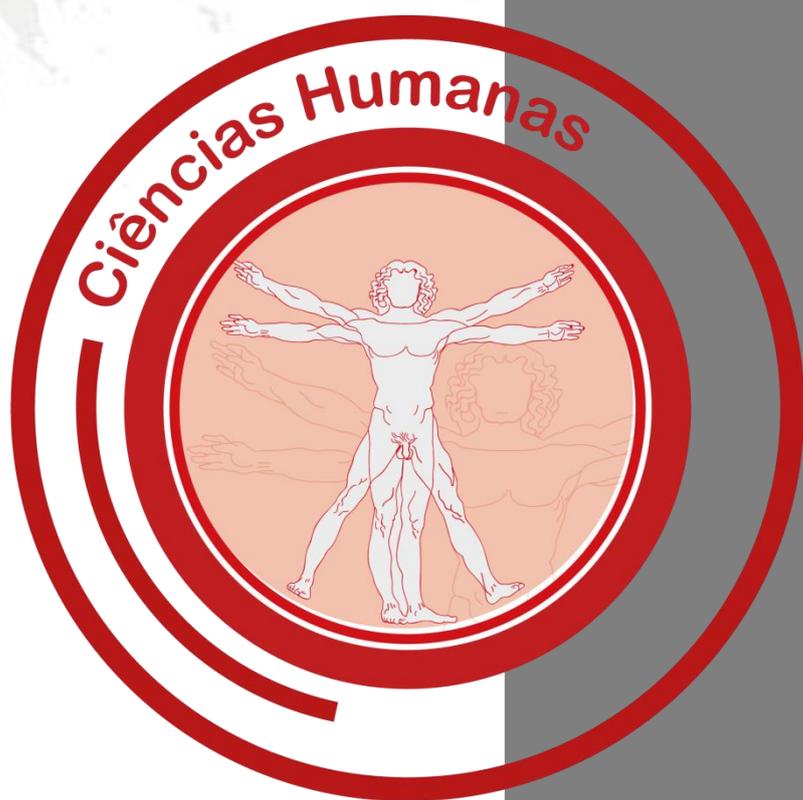
ROPÉ, F. TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SOUSA, F. P. (org.). **Sociologia: conhecimento e ensino**. Florianópolis: Em Debate, 2012.



UNIDADE III

POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS





1

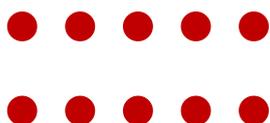
METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Ícaro Amorim Martins
Karine Pinheiro de Souza*

As metodologias ativas de ensino podem ser definidas como formas de abordagem dos conteúdos que consideram a/o estudante como centro do ato educativo e, por consequência, sujeito histórico nos processos de construção do conhecimento escolar. Trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas (sem fórmulas ou preconizações) que se desenvolvem na interação entre professora/or e aluna/o e no contexto de sua realidade imediata.

Tal interação tem como premissa suscitar a curiosidade intelectual das/os estudantes, fazendo-as/os refletir sobre a utilidade prática do currículo e sobre formas de manifestar expressamente suas compreensões, assim como direcionando-as/os a operar com os conceitos a partir da elaboração de situações e produtos didáticos. No chão da escola, as metodologias ativas de ensino se traduzem na proposição e na realização de atividades didáticas que despertam a atitude proativa e criativa das/os estudantes, que são consideradas/os protagonistas de um processo investigativo e científico, de modo a valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos nas disciplinas de Geografia, de Filosofia, de História e de Sociologia, componentes curriculares da área de Ciências Humanas, matéria de nosso itinerário formativo.

Nesse sentido, os conteúdos não têm um fim em si mesmos, pois são compreendidos como “meios” para desenvolver competências e evidenciar aprendizagens essenciais para a resolução de problemas e elaboração de soluções na vida concreta contemporânea. Vale destacar que o uso de métodos ativos não



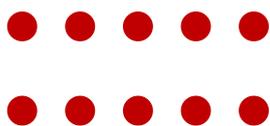


menospreza ou secundariza o papel da/o professora/or, sua formação inicial e continuada, sua função social, sua relevância acadêmica, nem sua imprescindibilidade técnica. Pelo contrário, a/o professora/or, profissional qualificado, ainda é (e deve ser) responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Ela/e é a/o orientadora/or sem a/o qual nada acontece, mas, conscientemente, e em virtude de um bom planejamento, opta por destacar o desempenho de suas/seus estudantes, agentes de uma trama de saberes que se apresentam para elas/es como “novos”, “interessantes”, “válidos” e, principalmente, “úteis”.

A/o professora/or prefere enaltecer e incentivar suas/seus estudantes, oportunizando situações de amadurecimento cognitivo, emocional, ético, estético e político. De certo modo, a mudança substancial é que a/o professora/or não é “dona/o” do conhecimento, porque, em verdade, nunca a/o foi. Ela/e apenas não é mais reputada/o como senhora/or do saber que transmite conhecimento para pessoas desprovidas de qualquer acúmulo, folhas em branco a serem preenchidas com a percepção alheia. Ela/e não é o foco, nem a fonte arrogante do saber. E isso é um alívio para nós docentes, pois, resguardado nosso papel de professoras/es, estamos livres para propor e executar práticas docentes inovadoras e experimentais com foco no êxito estudantil, ou seja, com foco na constituição de cidadãs/ãos críticas/os e aptas/os para o exercício da cidadania.

No que se refere ao papel da/o aluna/o, as metodologias ativas são condizentes com uma proposta pedagógica que reconhece as/os estudantes como sujeitos históricos e pessoas capazes de se apropriar dos conceitos/conteúdos/objetos do conhecimento de forma autônoma, uma vez que são desafiadas/os a atuar na produção, criação, elaboração, montagem, edição, descrição, interpretação e direção de formas de expressão de competências.

Sendo assim, as/os estudantes são provocadas/os a conceber. Repito: as/os estudantes são provocadas/os a conceber. Conseqüentemente, elas/es são respeitadas/os em sua leitura de mundo, desde que essa leitura ratifique princípios





éticos de fortalecimento e apreço da democracia, da solidariedade e da justiça social.

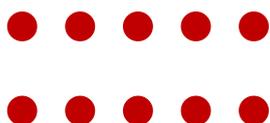
O uso de metodologias ativas demanda mais atenção, dedicação e esforço da/o professora/or, ao mesmo tempo em que dá mais trabalho às/aos estudantes, que, nessa abordagem, são protagonistas de iniciativas originais criadas/reelaboradas por elas/es. Isso porque essas metodologias incitam a necessidade de aprender fazendo, hipotetizando, analisando, verificando e concluindo. As/os estudantes são apresentadas/os a fontes, métodos e teorias, com a finalidade de conhecerem o árduo e gratificante percurso da construção do conhecimento.

Entretanto, esse trabalho “a mais” gerado pelo uso das metodologias ativas consiste exatamente no rompimento com uma concepção bancária, intolerante, silenciadora e opressora de educação, isto é, uma concepção de educação da qual queremos distância e finitude. Na realidade, ele está comprometido com os objetivos do ensino de Filosofia, de Geografia, de História e de Sociologia, assim como com os objetivos da educação nacional e com os documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Nós, professoras/es, precisamos entender que não se trata de trabalho “a mais” propor e orientar processos de participação ativa das/os estudantes, mas tão somente de um trabalho indispensável, legítimo e eficaz.

Somos cientes dos entraves e percalços que ainda fazem parte do cotidiano escolar quando nos referimos a adequadas condições de trabalho (recursos humanos, didáticos e estruturais). Não somos ingênuas/os. Mas, em prol das/os estudantes, conseguimos fazer acontecer, haja vista que os efeitos dos métodos ativos estão no sentido das coisas, não nas coisas.

E quando podemos constatar que estamos pondo em prática metodologias ativas? Seus procedimentos avaliativos contínuos são os principais indícios. A aplicação de tais metodologias será evidente quando a sala de aula for um espaço de debates, colóquios, cafés filosóficos, seminários, mostras artísticas, confecção de mapas, exposição de objetos materiais, realização de mesas redondas, gravação





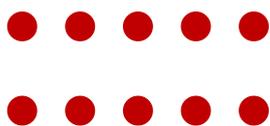
de vídeos, simulação de julgamentos e outras atividades que, propositalmente, dão vez e voz à produção discente.

Quando nós, professoras/es, estivermos diante de estudantes autoras/es, é porque estamos utilizando metodologias ativas de ensino. Quando a escola se vir abundante de tarefas coletivas que, na maioria das vezes, desorganizam as cadeiras enfileiradas, quebram o silêncio da apatia, exigem recursos didáticos para além do livro de referência, deslocam o foco da/o professora/or, atravessam outros espaços escolares (biblioteca, laboratório de informática, refeitório, auditório, quadra poliesportiva e áreas externas), enfim, encham de vida pulsante o ambiente escolar. Quando a/o professora/or tiver que assistir a peças de teatro, a coreografias de dança, a documentários, a vídeos de curta duração; quando tiver que apreciar ensaios fotográficos (sobre a paisagem do bairro onde moram, por exemplo, ou sobre a população local) portfólios, instalações e exposições (sobre a vida e obra de filósofos/os e sociólogas/os, etc); quando tiver que ler produções textuais, poesias, crônicas, diários de campo e tantos outros gêneros textuais. Tudo isso produzido e apresentado pela/o estudante como resultado de competências mobilizadas durante uma abordagem problematizadora dos objetos de aprendizagem trabalhados em sala de aula, então, poderemos vivenciar metodologias ativas.

Uma das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas constituintes da BNCC é a seguinte: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” Esta é uma competência imprescindível para o exercício da cidadania e para a ampliação da consciência histórica.

Mas como ensinar Filosofia, Geografia, História ou Sociologia pautada/o nessa competência com uso de metodologias ativas? Ou seja, como abordar os objetos de aprendizagem desses componentes curriculares direcionados para aquela competência?

Sem dúvida não é apenas palestrando sobre os conceitos de desigualdade social, de racismo estrutural, de *plantation*, de luta de classes e de estética durante



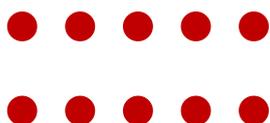


cinquenta minutos ou mais. A exposição dialogada do conteúdo feita pela/o professora/or pode fazer parte da aula, mas ela, por si só, não é suficientemente didática se as/os estudantes permanecerem estáticas/os, passivas/os e, muito provavelmente, indiferentes ou alheadas/os.

Essa exposição necessita ser efetuada já em consonância com o método ativo. A/o aluna/o precisa ser chamada/o à participação e convocada/o ao reconhecimento das injustiças, dos preconceitos e das violências. Elas/es podem propor os preconceitos a serem discutidos, detectá-los na sua convivência mais próxima e habitual, inclusive na escola, por meio da aplicação de questionários, analisando os resultados, elaborando gráficos, confrontando esses resultados com quadros mais gerais do IBGE e outros institutos de pesquisa, fazendo considerações sobre a persistência de situações de ridicularização, de humilhação e de discriminação encontradas. Podem, ainda, fazer recortes de gênero, de raça, de classe e de região do país para constatações.

Subsidiadas/os pelas fontes, elas/es podem organizar um debate para refletir sobre os preconceitos mais comuns no Brasil neste início de século, por intermédio de estudantes mediadoras/es, debatedoras/es, oradoras/es e apresentadoras/es de dados quantitativos. Mais do que isso, podem, em assembleia estudantil, definir formas de combate aos problemas encontrados, lançando mão de argumentos históricos e de conceitos sociológicos, na intenção de ampliar as discussões sobre Direitos Humanos no tempo presente.

Suas conclusões podem ser traduzidas em narrativa audiovisual, por exemplo, com a produção de um vídeo de curta duração que traga uma sucessão de entrevistas também realizadas por elas/es. E o próprio vídeo pode ser reproduzido para toda a escola, ensejando a continuidade das reflexões e, portanto, da aprendizagem. O fato é que só alcançaremos os objetivos de aprendizagem da BNCC e, mais especificamente, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se lançarmos mão de metodologias de ensino que propiciem às/aos estudantes autonomia no processo de ensino e de aprendizagem. É esse o caminho das pedras tanto quanto é o caminho das flores... e dos frutos... e da vida!





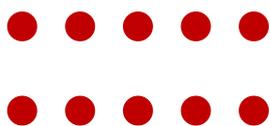
1.1 LEITURA, PESQUISA E DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O texto de abertura deste módulo nos imerge na ideia de metodologias ativas, dando exemplos e tecendo críticas, bem como pontuando reflexões sobre os sujeitos do processo pedagógico (professoras/es e estudantes). Nesta unidade, problematizamos questões que fazem parte do dia a dia das/os professoras/es no contexto escolar, mas que necessitam ser dialogadas a partir de novos problemas para que o nosso objetivo na escola seja alcançado: formar sujeitos com base nos princípios éticos e democráticos, que tenham noção de sua condição de trabalhadoras/es e estejam atentas/os, assim como defendam os direitos fundamentais de todos os indivíduos, respeitem o meio ambiente e valorizem formas de vida e organizações coletivas nas quais todas/os tenham condições de viver plenamente.

Para isso, refletiremos sobre metodologias ativas com base em alguns teóricos, tais como Freire, Brecht, Boaventura, Augusto Boal, Prensky e Nelson Pretto, os quais nos auxiliaram a repensar nossas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de cenários em que a/o estudante é o centro do processo.

Para iniciar nossa formação, é importante determinar a leitura como primeiro passo deste processo na construção do ser autônomo – que realiza descobertas e que atribui significados em todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecemos a leitura no estabelecimento de relações significativas entre textos e contextos, no mundo natural e no mundo vivido. É assim que nos desvendamos e que é possível desvendar a história dos indivíduos, através de posturas diferenciadas diante do mundo. Admitimos, aqui, que a formação dessa/e leitora/or é no mundo/com o mundo e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1988), reconhecendo que o mundo é movimento e contexto, diferente do mundo escolarizado.

Por isso, convidamos cada um de vocês a mergulhar nesta nova forma de ver o mundo pela lente das Ciências Humanas, revelando novos paradigmas para a formação intelectual e cognitiva.





Por fim, também abordaremos a pesquisa como princípio pedagógico, a leitura, a escrita e outras práticas que podem ser pensadas como ferramentas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, aqui considerado a partir da ideia de metodologias ativas.

1.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS

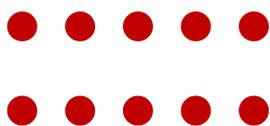
Diante do cenário apresentado sobre as metodologias ativas, enquanto educadoras/es e pesquisadoras/es das Ciências Humanas, necessitamos questionar o modelo posto de desenvolver práticas pedagógicas e de desenvolver pesquisa. Portanto, reconhecemos as/os educadoras/es como pesquisadoras/es de suas práticas, que se constroem num processo cíclico de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, é fundamental estudarmos metodologias que se alinhem para auxiliar tanto as/os estudantes como as/os educadoras/es a pensar, aprendendo e desaprendendo, para intervir em sua totalidade vivente.

Em uma sociedade que se encontra em constante transformação, é necessário, segundo Oliveira (2011), a constituição de novas geografias para as aprendizagens, baseadas em pedagogias culturais articuladas a redes de saberes locais (escola-família-comunidade) para fortalecer o diálogo e a construção da autonomia.

Isso nos leva às reflexões de Paulo Freire e sua luta por uma educação popular, isto é, pelo desenvolvimento de um método que estuda/intervém na realidade (num contexto dialógico – com base na fala da/o estudante), em que a/o professora/or é a/o mediadora/or, por meio de temas geradores, com a problematização dos cotidianos das/os estudantes (FREIRE, 2000).

Ao reconhecer a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2000) como uma metodologia ativa, destacamos seus princípios dialógicos e políticos, em que é fundamental uma abordagem com base no concreto – na realidade concreta das/os





educandas/os –, com os conteúdos de ensino que são resultados de uma metodologia dialógica e política para a construção de um indivíduo autônomo.

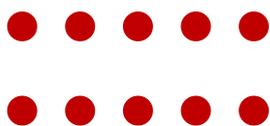
Mais recentemente, o sociólogo que nos ajuda a repensar os modelos metodológicos é Boaventura, cuja abordagem reconhece a construção da ecologia de saberes, num paradigma emergente na interação com outros tipos de conhecimento, para uma viragem descolonial, dando visibilidade a outros espaços de sentido.

Este é um ponto importante nos trabalhos formativos desenvolvidos em nossas escolas: lutar para romper os estereótipos de que na escola só existem os práticos e que não pesquisam suas práticas. Por isso, destacamos que a/o educadora/or pode ser a/o pesquisadora/or, como artesã/ão que reflete novas epistemologias e metodologias num trabalho cooperativo; que, junto com a/o estudante, escuta e aprende; que sai da zona de conforto e busca a possibilidade de enriquecimento mútuo. É nessa diversidade, de conhecer com, que encontramos as metodologias pós-abissais de Santos (2018).

O autor continua essa reflexão no capítulo 7 da obra "Fim do Império Cognitivo", que trata a construção do conhecimento como artesanal, como processo de luta pelo reconhecimento de outros saberes e de luta equitativa das possibilidades de partilha e transformação do mundo. Por isso, convidamos as/os educadoras/es a aprofundar este estudo e indicamos a leitura do texto mencionado em material complementar para que possamos pensar juntas/os novas formas de construir conhecimento nas Ciências Humanas.

- Como construir metodologias ativas: papel do educador e do estudante

Aprofundando as leituras desta unidade, traremos, neste tópico, alguns autores para nos ajudar a compreender quem é essa/e educadora/or que apoia a construção da autonomia das/os estudantes para intervir na realidade. Um deles é Bastos (2006), que sinaliza “processos interativos de conhecimento, análise,





estudos, pesquisas, decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.”.

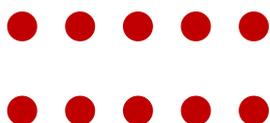
Nesse caminho, reconhecemos a/o professora/or como facilitadora/or ou orientadora/or que atua na intervenção. Isso nos vincula ao pensamento de Gadotti (1997), discípulo freiriano, que destaca a importância de trabalhar por problemas, pensar o concreto, trazer a realidade para dentro do contexto escolar, aprender com ela e, assim, buscar transformá-la. O autor apresenta cinco estágios desse processo (GADOTTI, 2001, p. 143):

- 1 - uma necessidade sentida;
- 2 - a análise da dificuldade;
- 3 - as alternativas de solução do problema;
- 4 - a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas;
- 5 - a ação como a prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Essas etapas são analisadas por muitas/os educadoras/es, dentre elas/es, mais recentemente, Souza (2016), que sinaliza um ciclo de projeto "Coempreender" para solução de problemas locais, partindo do pensamento de Freire e Gadotti. Segundo ele, podemos buscar: sonhar, conceber, desenvolver, implementar e avaliar práticas sociais com as tecnologias, sempre atentas/os aos princípios éticos, sociais e culturais das/os educandas/os.

Nessa mesma perspectiva, outro autor contemporâneo relevante é Prensky (2010), que reforça o papel da ação, mas esclarece outros pontos ao apresentar a “Pedagogia da Parceria”, ressaltando o papel da/o educadora/or como um/a parceira/o. Em sua obra *Teaching Digital Natives — Partnering for Real Learning*, apresenta uma orientação para o desenvolvimento da Pedagogia da Parceria.

Prensky (2010) compreende o papel de cada uma das gerações, em que cada uma vai usar seus pontos fortes para desencadear os processos de aprendizagens. Aponta que, nesta modalidade de pedagogia, que é o oposto do ensino, as/os professoras/es não expõem, mas formulam questões, e que as/os estudantes pesquisam com as ferramentas que lhes são próprias.





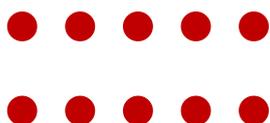
A/o educadora/or é o que orienta para o rigor e o significado e a/o aluna/o pesquisa, trabalha em equipe e simula situações reais (por meio de jogos, por exemplo). A sua obra possui o diferencial de fornecer um panorama prático. No quadro a seguir, apresentamos os papéis das/os alunas/os e das/os professoras/es nessa abordagem da parceria.

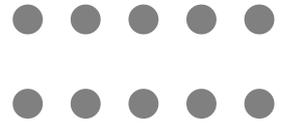
Quadro 1 - Papéis da/o aluna/o e da/o professora/or na pedagogia da parceria

PAPEL DO ALUNO	PAPEL DO PROFESSOR
Como pesquisador	Guia/motivador (Coach)
De usuário para especialista	Designer da aprendizagem
Como pensador com senso de autor	Ajusta objetivos
Como aquele que muda o mundo	Acompanha as atividades
Trabalho por pares /Trabalho em equipa	Provocador de oportunidades e contextos
Práticas /Simulações em situações reais	Propõe questões, não dá respostas

Fonte: PRENSKY (2010, p. 19-25).

Ao finalizarmos este tópico conhecendo essa gama de autores, valemo-nos da grande oportunidade de lidar com o processo de mudança de forma positiva (mesmo compreendendo todos os processos de transgressão que essa fase demarca), cientes do quanto essa intensidade no trabalho conjunto entre





estudantes e professoras/es valoriza um outro paradigma para construção do conhecimento.

Por fim, um dos educadores que reforça esse cenário é Nelson Pretto, que destaca que “Educação é diálogo, é fruto de conversa, muita conversa, conversa boa que respeita o interlocutor” (PRETTO, 2009, p. 23), um interlocutor da “*Geração Alt + Tab*” (assim designada pelo autor), a qual tem “outra forma de se relacionar com as tecnologias e com o mundo” (PRETTO, 2009, p.23). Dessa forma, conclui: “podemos falar em formação da juventude – e aqui temos que falar explicitamente em formação e não em treinamento – quando articulamos de forma intensa todas essas linguagens com a rica produção cultural histórica da humanidade” (PRETTO, 2009, p.23).

Para promover essa formação, é importante apresentar alguns exemplos para auxiliar no desenvolvimento dos projetos com autonomia, participação, diálogo, tecnologia e muita ética.

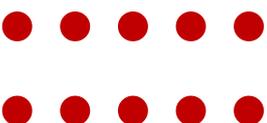
- Chegou a hora da prática! Vamos conhecer algumas metodologias?

Nossa intenção, neste tópico, é apresentar sugestões para criar um grande caleidoscópio de ideias, e, assim, ajudar cada educadora/or na construção coletiva dos seus trabalhos com as metodologias ativas.

- Pedagogia de projetos de aprendizagem

O que é?

Para desenvolver projetos de aprendizagem, a/o aprendiz é desafiado a questionar, por isso é fundamental realizar um levantamento das dúvidas temporárias e certezas provisórias. Nesse contexto, a/o professora/or também é aprendiz e ativadora/or da aprendizagem. Na sequência, é preciso definir o problema e os critérios/intenção/contexto. Tudo isso é feito coletivamente, de





acordo com os interesses de cada um. Alguns autores, tais como Fagundes, Sato e Maçada (1999), destacam o desenvolvimento cooperativo do projeto atentando aos passos: levantar hipóteses; buscar/localizar/selecionar/recolher; definir e criar procedimentos para resolução de problemas; avaliar a qualidade da produção que é feita durante o processo; e, por fim, não deixar de comunicar, compartilhando e criando redes de ajuda no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Destacamos algumas competências/habilidades que podem ser observadas no desenvolvimento de um projeto:

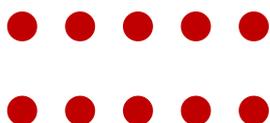
Elaborou perguntas? Interrogou as fontes? Analisou os dados? Justificou suas opiniões? Criticou afirmações? Estimou riscos? Examinou consequências? Usou a ética? Tirou conclusões? Comunicou as ideias? Você pretende compartilhar esses dados com as pessoas que pesquisou ou dar um *feedback* sobre seu estudo?

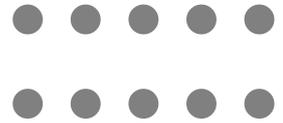
Para aprofundar e conhecer as diversas abordagens de trabalho com projetos, sugerimos a obra de Souza (2018), que apresenta à/ao professora/or os desafios dessa nova geração, a qual conecta, cria, compartilha, colabora, coopera, e, por isso, chamamos de geração C⁵.

Teatro do oprimido – Augusto Boal

O que é?

O método de Augusto Boal parte dessas etapas, graus e técnicas que visam transformar a/o espectadora/or em sujeito atuante, transformadora/or da ação dramática, de forma que ela/e mesma/o possa ser protagonista. Boal resgata os estudos freirianos no sentido de que os oprimidos possam lutar contra a opressão e pela libertação de todos os oprimidos do mundo. O Teatro do Oprimido é de todos os oprimidos e dele podem se apropriar para transformar suas realidades. É assim que Augusto Boal define seu método. Os meios de produção do teatro estão constituídos pelo próprio ser humano, algo que não é tão fácil de manejar. O corpo humano é sua primeira e principal fonte de gestos e sons (BOAL, 1991).





Para aprofundar:

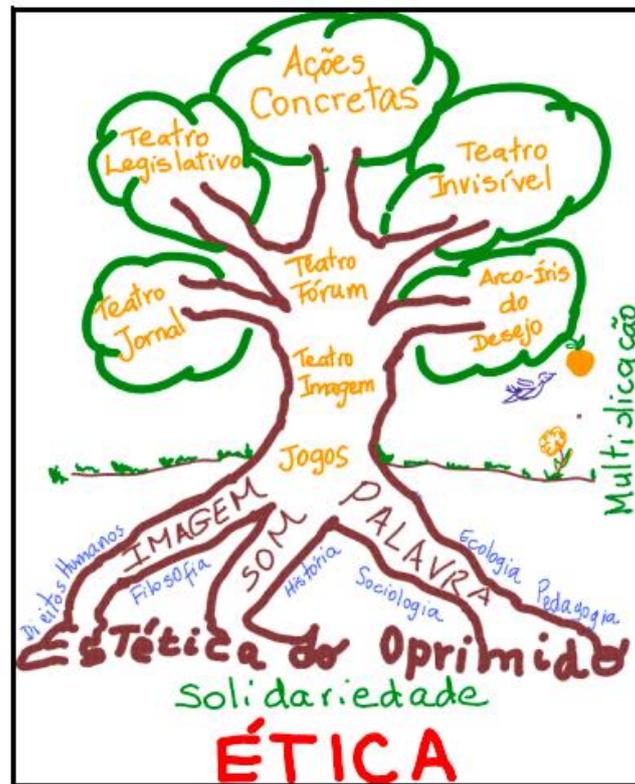


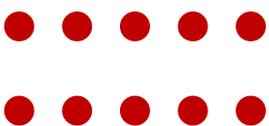
Ilustração 17- Árvore do Teatro do Oprimido.
Fonte: Projeto Teatro do Oprimido na Prevenção à Violência e à Criminalidade – ES, 2008.

Sugestões:

A metodologia envolve várias técnicas com imagem/som/palavra, que podem envolver diversas áreas do conhecimento como Direitos Humanos, Filosofia, História, Sociologia, Ecologia, Pedagogia, dentre outras, que possam ser mobilizadas para responder a uma questão ou um problema que o oprimido e/ou o grupo ainda não sabe como resolver.

Aprofundem a leitura em Boal – o “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”.

- Aprendizagem Cooperativa - Projeto PRECE





A abordagem da aprendizagem cooperativa vincula-se à linha da/o aluna/o como protagonista, ressaltando sua história de vida e seus projetos de estudo por meio de células cooperativas. Um dos coordenadores do projeto, cuja premissa é a aprendizagem cooperativa, é o Prof. Manoel Andrade, que orienta a criação da célula de estudo cooperativa, como um grupo de estudo em que todas/os as/os participantes se ajudam e cooperam entre si para alcançar os objetivos do grupo. Os debates são feitos com base no interesse das/os alunas/os, com o foco na interdependência coletiva, em que cada membro do grupo deve se preocupar com os outros.

Maiores esclarecimentos sobre o projeto no link:



<http://ejacooperativo.blogspot.com.br/p/comunidade-do-cipo.html>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

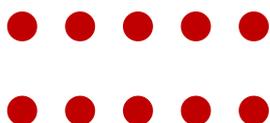
BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 14 mai. 2020.

FAGUNDES, L. C; SATO, L.S, MAÇADA, D.L. Projeto? O que é ? Como se faz? In: BASTOS, C. C. **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram! Coleção informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC,1999. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1130>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.





GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da Escola**: Princípios e propostas de Moacir Gadotti e José Romão. Instituto Paulo Freire. São Paulo Cortez Editora. 2. ed. Série Guia da escola cidadã; n. 1, 1997. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2114>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SANTOS, B. S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Edições Almedina. Portugal, 2018.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. Londres: Sage, 2010.

PRETTO, N. L. . A linguagem dos jovens na contemporaneidade: aplausos ou censura? **Presente!** (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica), v. 17, p. 23-25, 2009.

SOUZA, K. P; RIBEIRO, R.A; SANTIAGO, C.T; AMORIM, R.F. (org). . **Jornadas Virtuais**: Vivências práticas das tecnologias educativas. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza – Ceará, 2016.

SOUZA, K.P. As novas formas de Aprender e Coempreender em Rede. In: FALAVIGNA et al. **Educação coempreendedor@**: histórias de um projeto piloto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

Vamos ampliar nossa lente. Seguem dicas de materiais multirreferenciais:

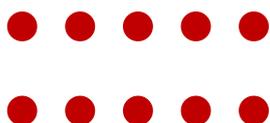


MÚSICA

PINK FLOYD - ANOTHER BRICK IN THE WALL (LINK)



Aprofundar a leitura do [Artigo do Professor](#) que desenvolve um estudo teórico e histórico sobre a música do Pink Floyd, como uma obra que apresenta a escola tradicional das décadas de 40 a 70 e reflete sobre esse recurso didático na área de Ciências Humanas.





FILMES



A Onda

Em uma escola da Alemanha, alunas/os têm que escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia.



Aprofunde suas leituras sobre o filme neste [artigo científico](#) que o analisa em relação às questões ideológicas, métodos educacionais, relação professor-aluno, relação professor-família-escola.



SÉRIES

BLACK MIRROR

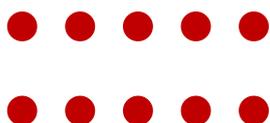
Por que o Black Mirror dá muito o que pensar? Santaella e Gabriel, 2019.

Pesquisadoras/es publicam um dossiê científico sobre a série – o trabalho é liderado por Maria Lucia Santaella Braga, professora titular da PUC-SP, com doutoramento em teoria literária e livre-docência em Ciências da Comunicação na ECA/USP.

Sinopse - Um dos episódios - Nosedive (Ep. 1, Temp. 3) — Este episódio de Black Mirror nos faz pensar sobre a utilização das redes sociais e inúmeros outros aplicativos digitais, que está se generalizando para todas as atividades humanas. As pessoas são avaliadas o tempo todo por sistemas sociais e, quando não obtêm avaliações boas, não conseguem ser aceitas em círculos sociais altos.



Disponível em: [Por que Black Mirror dá muito o que pensar? | Santaella | Revista Diálogo Educacional.](#)





2

PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Antônio Alex Pereira de Sousa

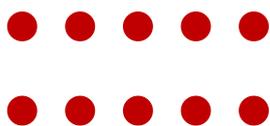
No contexto escolar, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é uma das que mais potencializam práticas ativas de ensino. Não por ser especial em relação às outras, mas pelas suas especificidades, como trabalhar a cultura e pensar o ser humano e sua sociabilidade. É uma área que promove festas, feiras, debates e eventos, como a Semana da Consciência Negra e outros. Essa é a realidade nas diversas escolas que ensinamos.

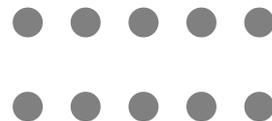
Contudo, muitas/os professoras/es não observam como a pesquisa, nos exemplos dados acima e dentro da sala de aula, deve ser um princípio basilar da prática pedagógica.

Algumas/uns professoras/es entendem pesquisa dentro da escola, única e exclusivamente, como a ação de buscar conhecimentos em fontes diversas para responder a alguma atividade proposta pela/o docente para a obtenção de nota, muitas vezes as chamadas notas parciais ou formativas.

Essa prática, ainda muito presente, não deixa de ser uma possibilidade de realizar pesquisa, mas, no nosso entendimento, é importante considerar também outras formas para promoção da pesquisa com foco na formação e aprendizagem. Por exemplo, na perspectiva das metodologias ativas, é necessária uma atenção maior para com essa prática, entendida por nós como fundamental no espaço escolar, visto que um dos principais objetivos dessas metodologias é dar autonomia para as/os alunas/os no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa permeia as ações pedagógicas no sentido de propiciar a reflexão, a observação, a abstração e a construção do conhecimento,





induzindo as/os alunas/os a realizarem tarefas e a pensarem sobre elas, gerando a troca entre pares para a concretização do aprendizado.

Buscaremos, brevemente, pensar a questão a partir da pesquisa como mecanismo para o aprendizado da/o discente, mas também como ferramenta para a prática pedagógica da/o professora/or. Entendemos que a prática da pesquisa na educação básica, especialmente no Ensino Médio, deve perpassar o dia a dia de ambos, como afirmam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, nos incisos III e IX destacados abaixo (BRASIL, 2018, grifo nosso):

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

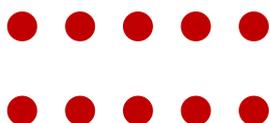
VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Tomando por base os trechos supracitados, ressaltamos que a pesquisa como prática pedagógica é obrigação legal da/o professora/or, em que se deve articular a teoria à prática, não ficando esta limitada a determinadas metodologias. Com isso, as/os professoras/es não devem se achar recriadoras/es que precisam animar as/os estudantes a todo momento. Não, a/o professora/or não é uma/um recriadora/or, mas pode transformar sua aula em um momento único por meio de





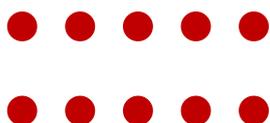
uma vivência afetuosa do processo de aprendizagem, realizando-o de forma plena e fomentando a formação de uma postura ética nas/os estudantes. É preciso, para isso, desvincular a compreensão de pesquisa e ensino na educação básica daquela vivenciada, de forma legítima, dentro das Instituições de Ensino Superior, como determina o documento dos PCN+ de Ciências Humanas (BRASIL, 2002, p. 101):

A pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas.

Na escola, a pesquisa como princípio para o aprendizado da/o estudante pode ser compreendida como a ação de investigação para resolver um problema, o qual pode ser novo ou um problema já resolvido, mas cuja compreensão é importante para que a/o discente potencialize o desenvolvimento de habilidades e competências. Neste processo, a/o estudante compreenderá o que é um problema, quais métodos de investigação devem ser utilizados, quais fontes devem ser pesquisadas e outras questões mais amplas que também fazem parte da pesquisa nas Ciências Humanas, como o reconhecimento ou criação de hipóteses e de uma teoria adequada aos direitos de aprendizagem dos estudantes e à sua realidade social.

Uma pesquisa na escola, como princípio para a aprendizagem, não pode prescindir, e isso é extremamente importante de ser pontuado, do papel da/o professora/or de cada componente curricular. A/o professora/or é, neste processo, aquela/e que orienta, no sentido *lato* da palavra (BAGNO, 2012, p. 14-15).

Se os direitos de aprendizagem da/o estudante foram definidos a partir da ideia de competências e habilidades, que coloca os conteúdos a serviço delas/es, a/o docente de cada disciplina tem importância específica por tratar de conhecimentos objetivos e específicos. Em outras palavras, para que as/os discentes usufruam dos



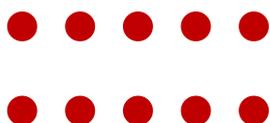


direitos de aprendizado que lhes são assegurados, é preciso a mediação de uma/um professora/or formada/o nos componentes que compõem a área, no caso, filósofas/os, historiadoras/es, geógrafas/os e sociólogas/os. O papel de *orientação* da/o professora/or no processo de aprendizagem através de metodologias ativas é, desse modo, basilar. A pesquisa e as metodologias ativas são práticas imbricadas e não dissociadas, o que requer que a/o docente do Ensino Médio reflita sobre essa questão.

Se a pesquisa pode ser problematizada em diversos espaços, como em laboratórios, universidades e bibliotecas, bem como nas escolas de Ensino Médio, ela tem suas especificidades. Nas Ciências Humanas, por exemplo, a/o professora/or não pode esquecer que as ferramentas de pesquisa utilizadas são específicas da área ou da ciência. Estar atento a isso é se preocupar com o ato de orientar a investigação da/o estudante e possibilitar que ela/e aprenda problemas, conceitos, técnicas e métodos particulares de cada disciplina ou componente, fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC, como a competência específica 1 das Ciências Humanas.

Destarte, a/o professora/or precisa estar a par das competências para fazer com que a pesquisa seja um princípio pedagógico para o aprendizado das/os estudantes. Ao reconhecer essa abordagem, a/o docente se mostra sensível às necessidades das/os alunos e alcança um meio para auxiliar a aprendizagem.

É importante salientar, também, que a vontade de pensar a pesquisa, assim como de atentar-se às particularidades da/os estudantes, perceber as especificidades de realidade de vida de cada um, movimentar-se e estar sempre atenta/o, tem como pressuposto o saber investigar ou ter, minimamente, vontade, pois, em muitos casos, o processo de aprender se dá no mesmo momento em que a/o aluna/o aprende e dobra a hierarquia professora/or-estudante (RANCIERE, 2018). O saber pesquisar envolve o conhecimento de problemas, conceitos, técnicas e métodos específicos das Ciências Humanas e da prática diária de ensino – não podemos esquecer que a/o professora/or utilizará a pesquisa como princípio



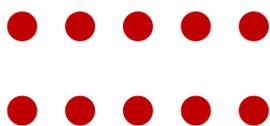


pedagógico, porém, ela não tem um fim em si mesma, consistindo em um meio para o alcance dos objetivos educacionais.

Duas sugestões de leitura para uma reflexão docente sobre a pesquisa na escola e nas Ciências Humanas são os livros *Pesquisa na escola: o que é e como faz*, de Marcos Bagno, e *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* de Antonio Chizzotti. O primeiro aborda a pesquisa na escola básica, especialmente no ensino fundamental, e apresenta questões primárias para pensar esse tipo de pesquisa – é uma obra que tematiza questões da área de linguagens, mas muito adequada para o debate aqui proposto. Já o segundo desenvolve uma reflexão sobre as especificidades das Ciências Humanas em relação às Ciências da Natureza, trata da pesquisa experimental, da análise qualitativa de dados (muito presente nas pesquisas de nossa área) e da análise documental e bibliográfica, esta última em diálogo com a educação.

Todas essas referências nos ajudam a pensar a nossa prática pedagógica alinhada ao que chamamos de metodologias ativas, nas quais a pesquisa é elemento fundamental. É importante pontuar que, além da pesquisa como prática pedagógica, há a pesquisa como recurso de trabalho da/o professora/or. A/o docente deve ser pesquisadora/or porque seu trabalho é dinâmico, envolve seres humanos e muda diariamente, seja por questões sociais e tecnológicas. Ele/a deve se ver como uma/um pesquisadora/or, pois essa postura a/o leva a repensar constantemente sua prática, interferindo também, de forma clara, no modo como a escola se organiza e se pensa. A ação da/o professora/or pesquisadora/or pode ser uma ferramenta pedagógica, um instrumento de reflexão sobre o próprio trabalho e um meio de modificar e repensar toda a escola.

Junto a isso, a postura da/o professora/or pesquisadora/or pode lhe render retorno financeiro em um plano de cargos e carreiras, como o do estado do Ceará, no qual, com uma pesquisa de mestrado e doutorado, haveria aumento do seu salário. Infelizmente, esse direito não abrange todos os profissionais, a exemplo das/os professoras/es temporárias/os, no entanto, a prática pedagógica da pesquisa lhe rende, para além da questão salarial, resultados no trabalho que modificam a





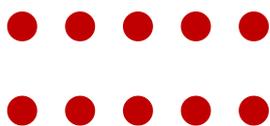
vida das/os estudantes, das/os próprias/os professoras/es, da escola e de toda a sociedade.

Vale pontuar que nossa ação de escrever para que professoras/es pensem sua prática pedagógica, bem como os seus estudos, como vocês estão fazendo neste momento, é parte basilar da formação de professoras/es pesquisadoras/es, mesmo que ainda se encontrem discursos que tentam reduzir a importância da pesquisa na prática docente. Exemplo disso é o parecer CNE/CES 492/2001, que justificou a criação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia e que apresenta um entendimento ultrapassado de ensino que não condiz com a nova realidade da formação de docentes no Brasil, especialmente no Ceará.

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos (BRASIL, 2001. p. 50).

Outros documentos gerais para os diversos componentes curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), consideram “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre **pesquisa** e extensão **como princípio pedagógico essencial** ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” [grifo nosso]. Percebe-se, assim, que a pesquisa é um elemento que precisa ser pensado em diversos aspectos quando se refere ao ensino básico, especialmente ao Ensino Médio.

Uma questão nova que surge para nós é a parte diversificada apresentada no Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que incita a formação a partir de práticas diversificadas e muito dialoga com a pesquisa e com a ideia de metodologias ativas. Um mundo surge à nossa frente e o importante é estarmos atentas/os e preparadas/os para resistir e também para produzir criticamente o nosso papel,





formando estudantes com competências que permitam vivenciar de forma plena o mundo, com liberdade e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. 25^o ed. São Paulo: edição Loyola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parecer 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

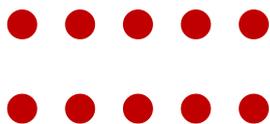
BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

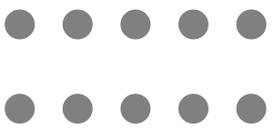
BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12^o ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**. 3^o ed. Belo Horizonte: autêntica, 2018.





3

METODOLOGIAS ATIVAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

*Antônio Alex Pereira de Sousa
Cydnara Ximenes de Melo Aragão
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Ícaro Amorim Martins
Jacqueline Rodrigues Moraes
Vanuzia Brito de Lima*

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA FILOSOFIA

As metodologias ativas no componente curricular Filosofia enfrentam alguns desafios que, historicamente, foram impostos a esse saber, mas que as/os professoras/es tentam driblar através da resistência, criando práticas de ensino potentes e eficazes para estimular a constituição de uma subjetividade ética nas/os estudantes e alcançar os diversos objetivos da educação. Entre os problemas que se apresentam para a Filosofia, estão a hora aula com 50 minutos e os discursos que visam minimizar a importância da disciplina, como o da utilidade na vida prática das/os estudantes.

Sabemos que essas falas são tendenciosas ou, no mínimo, desprovidas de uma reflexão aprofundada sobre o que é educação e quais são as diversas ações e saberes que devem ser realizados para que ela seja promovida. Contudo, mesmo diante desses e outro desafios, as/os professoras/es de Filosofia, conforme buscaremos pontuar, resistem e constroem práticas de ensino que dialogam de forma direta com as metodologias ativas e proporcionam uma experiência do pensamento com efeitos positivos duradouros em diversas/os estudantes.

Nosso intuito, desse modo, será apresentar atividades diversas realizadas por professoras/es de Filosofia. Poderíamos pontuar questões metodológicas sobre planejamento, metodologias, atividades e outros, mas buscaremos mostrar exemplos reais que possam servir como estímulo para pensar sobre práticas de



ensino de Filosofia diferenciada, ou ainda, motivação para continuar fazendo um trabalho de qualidade, que reconhecemos estar sendo feito por inúmeras/os professoras/es de Filosofia no estado do Ceará. Para uma experiência de leitura mais rica, solicitamos que **acessem** os textos citados (todos estão com o link) e **assistam** aos vídeos sugeridos, pois se apropriar deles será o meio para realizarmos a proposta deste módulo.

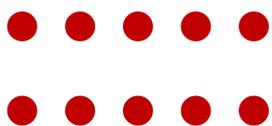
Iniciemos pela edição especial da revista *DoCEntes* sobre Ensino de Filosofia, publicada em 2019, que contém artigos diversos sobre práticas de ensino da disciplina (acesse o link:

 <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/213>):



Capa da edição especial da revista *Docentes* sobre Ensino de Filosofia.

O artigo da professora Andrea Coutinho, que ensina na EEEP Ícaro de Sousa Moreira, intitulado *O pensamento mítico na obra o Édipo Rei de Sófocles* (2019), descreve como o teatro pode ser uma ferramenta interessante para o ensino de Filosofia. Nele, a professora lançou mão, metodologicamente, da leitura do livro de





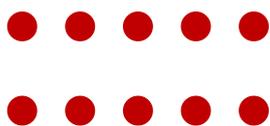
Sófocles em grupos, os quais se organizaram e apresentaram uma peça teatral, confeccionaram murais e realizaram trabalhos escritos e seminários.

O professor Santiago Pontes, que leciona Filosofia em Granja, na EEEP Guilherme Teles Gouveia, buscando levar suas/eus estudantes a refletirem sobre a condição das/os trabalhadoras/es, especialmente as/os que exercem função na escola, lançou mão, no seu artigo *Educação para a autonomia, cidadania e emancipação: filosofando na cozinha de uma escola* (2019), da leitura de Adorno e Karl Marx para propor leituras, realizar entrevistas – em espaços não comuns, como a cozinha da instituição – e colocar os discentes em contato com esses conceitos tão caros à Filosofia e à Sociologia.

Já o professor Aldo Camurça, em sua passagem enquanto docente pela escola Adauto Bezerra, em Fortaleza, refletiu sobre o papel do cinema como estratégia lúdica para alcançar os objetivos educacionais e filosóficos na escola, demonstrando como aplicou e pensou essa prática na referida escola. Seu artigo tem como título *O diferente olhar da filosofia a respeito do cinema: relato de experiência sobre o projeto Café com Humanas na escola de ensino médio Adauto Bezerra* (2019).

Outros artigos problematizaram questões diversas sobre o ensino de Filosofia em geral. Vale ressaltar que esta edição foi resultado de uma parceria entre Seduc/CE e o Fórum de Professores de Filosofia da Uece, que funciona em Fortaleza, mas tem ações amplas que atingem todo o estado. Sobre o Fórum e as ações políticas importantes para o Ensino de Filosofia no Ceará, Alex Sousa e Débora Fofano publicaram na revista *Docentes* o artigo *Formação e resistência no ensino de filosofia: a experiência do Encontro Cearense dos Professores de Filosofia* (2019), que aponta as diversas nuances relacionadas ao Encontro de Filosofia ocorrido na Uece, organizado pelo Fórum, que resultou na publicação dos textos das/os professoras/es participantes na edição que aqui citamos.

É importante pontuar que todas/os as/os professoras/es da rede podem publicar seus artigos, relatos de experiências e outros na revista *Docentes*. Na verdade, ela serve justamente para nossas publicações. Na última análise da Capes





sobre o Qualis das revistas que foram publicadas pelos programas de pós-graduação do país, ela recebeu o Qualis A4 provisório, dado somente às revistas de alto padrão de qualidade.

Outra experiência que ocorre no estado do Ceará e apresenta uma diversidade de exemplos em que se praticam as metodologias ativas é a feira de ciência da Sefor e de todas as Credes, bem como a estadual. Seguem dois exemplos de trabalhos que foram premiados na feira da Sefor, ambos tendo estudantes que problematizam as questões na disciplina de Filosofia.

<i>O efeito do consumo da vida dos jovens brasileiros</i> Escola: EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza. Estudantes pesquisadores: Joana Lorena e Luiz Rafael.	<i>É possível filosofar a partir da Literatura?</i> Escola: EEFM Dr Gentil Barreira - Uv2. Estudantes pesquisadores:
 Link: https://www.youtube.com/watch?v=9Qdwv3BrLuo	Link: https://www.youtube.com/watch?v=o8OduyOxMsM&feature=youtu.be

No YouTube, através da coordenação das escolas estaduais pelo *link* -  <http://www.feiradeciencias.seduc.ce.gov.br/>, é possível verificar os diversos trabalhos, não só da Filosofia e Ciências Humanas, mas das outras áreas. Seguem os *links* de outros vídeos que trabalham a Filosofia no Ceará Científico e são exemplos concretos do uso de metodologias ativas nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio.

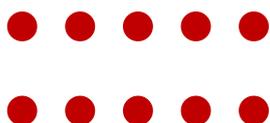


Catarse Filosófica

Escola: E.E.E.P. Guilherme Teles Gouveia.



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ezC5FqacoNc>





As vantagens de ser invisível

EEEP Emmanuel Oliveira de Arruda Correia



Link: https://www.youtube.com/watch?v=S__RKrdXe5I



Se Amar é Revolucionário

Escola: EEM Dione Pessoa



Link: https://www.youtube.com/watch?v=ALMAiSPa_Js



O essencial é invisível aos olhos

Escola: EEM Adrião do Vale Nuvens



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gUaADcakdki>



Cidadão que pensa, cidadão que age: política para não ser idiota.

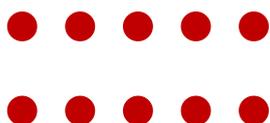
Escola: EEEP Adriano Nobre

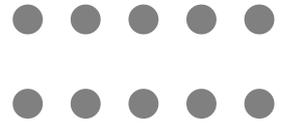


Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MBfJuiJWiWE>

Com acertos, erros, criações, afetos, esforço e muitos outros adjetivos que podemos citar, esses trabalhos, suas/seus pesquisadoras/es e, principalmente, as/os professoras/es orientadoras/es, sem as/os quais essas ações não seriam realizadas, devem ser parabenizadas/os. Dessa maneira, caminhamos para ter uma visão prática das metodologias ativas.

Entrando na parte final do nosso módulo, destacamos que há uma diversidade de outros meios que contêm experiências de metodologias ativas que podem nos estimular. Com exemplo, segue o artigo das professoras Percília Duarte e Débora Fofano, esta última é a professora que conversou conosco no vídeo de abertura deste módulo, publicado na edição especial da Anpof Ensino Médio, em que fala de suas experiências com o *Fórum de ética*. A edição da Anpof, citada acima, apresenta, também, diversos artigos sobre Ensino de Filosofia, na teoria e na





prática. Com isso, é importante que a/o professora/or de Filosofia saiba que variadas publicações sobre Ensino de Filosofia no Ensino Médio são realizadas e possuem até revistas especializadas. Seguem algumas que podem ser ferramentas para que pensemos o nosso dia a dia como professoras/es de Filosofia e nos estimulem a desenvolver práticas com metodologias ativas.



Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO



Link: <https://periodicos.ufsm.br/refilo>



Edição Especial Ensino de Filosofia – Revista Occursus.

Link:



[http://seer.uece.br/?journal=Occursus&page=issue&op=view&path\[\]=279&path\[\]=showToc](http://seer.uece.br/?journal=Occursus&page=issue&op=view&path[]=279&path[]=showToc)



Revista Internacional de Filosofia – Problemata (Edição especial Ensino de Filosofia)

Link:



<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/issue/view/2158>



Filosofar e Ensinar a Filosofar: artigos apresentados na Anpof Ensino Médio de 2018, em Vitória/ES.

Link:



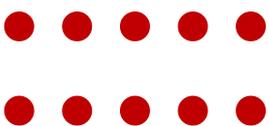
http://www.anpof.org/portal/images/Filosofar_e_Ensinar_a_Filosofar.pdf



Filosofar e Ensinar a Filosofar: artigos apresentados na Anpof Ensino Médio de 2016, em Aracaju/SE.



Link: <http://www.anpof.org/portal/images/filosofar-ensinar-filosofar.pdf>





Filosofar e Ensinar a Filosofar: artigos apresentados na Anpof Ensino Médio de 2014, em Campos do Jordão/SP.

Link:



http://www.anpof.org/portal/images/Colecao_XVI_Encontro_A_NPOF/CarvalhoM.Benedito_de_Almeida_JuniorJ._GontijoP._Filosofia_e_Ensinar_Filosofia.pdf

Este é apenas um recorte da diversidade de produções que pensam o ensino de Filosofia e nos trazem sugestões de como diversificar nossas aulas e aplicar metodologias ativas. Outra fonte para busca por práticas ativas de ensino de Filosofia são as dissertações apresentadas no Programa em Rede de Pós-graduação Profissional em Filosofia - PROF-FILO. Nele, as pesquisas devem versar especificamente sobre ensino de Filosofia. A sede fica na UFPR, mas a UFC é uma das sedes. Caso queira buscar os trabalhos produzidos em cada instituição, basta acessar o repositório de trabalhos de cada IES. Vale lembrar que o programa é gratuito e exclusivo para professores da Educação Básica, de escolas públicas e privadas.

Caras/os filósofas/os, que têm a função de ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar, buscamos, neste módulo, apresentar uma diversidade de possibilidades do que podemos pensar em um ensino de Filosofia a partir de metodologias ativas. Esperamos que reflitam sobre tudo o que foi pontuado desde a primeira unidade até agora, pois entraremos no nosso último momento antes de averiguarmos, em conjunto, práticas de ensino nas Ciências Humanas, especialmente em Filosofia, que atendam às novas demandas pedagógicas, proporcionem aos nossos estudantes o acesso aos seus direitos de aprendizagem, fomentem a construção de uma equidade e nos façam sentir que nosso dia a dia de trabalho é, para além de ofício diário com todas as burocracias, um momento de realização pessoal e de construção de uma sociedade solidária, ética e democrática.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMURÇA, Aldo. O diferente olhar da filosofia a respeito do cinema: relato de experiência sobre o projeto café com humanas na escola de ensino médio Adauto Bezerra. **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 12-24. 2019.

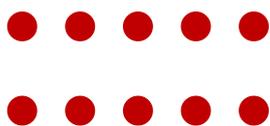
CEARÁ. Secretaria de Educação. **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 4, n. 10, 2019.

COUTINHO, Andréa. O Pensamento mítico na obra o Édipo Rei de Sófocles. **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 85-93. 2019.

FOFANO, Débora. DUARTE, Percídia. **Fórum de ética**. Filosofar e Ensinar a Filosofar. PIMENTA, Alessandro; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge L. (Orgs). São Paulo: ANPOF, 2019. p. 92-100.

PONTES, Santiago. Educação para a autonomia, cidadania e emancipação: filosofando na cozinha de uma escola. **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 25-35. 2019.

SOUSA, Alex; FOFANO, Débora. Formação e resistência no ensino de filosofia: a experiência do Encontro Cearense dos Professores de Filosofia. **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 36-46. 2019.





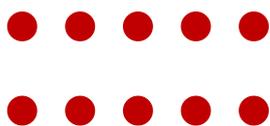
3.2 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Conhecer e entender o passado ajuda a/o estudante a conhecer e entender quem é ele hoje, tanto quanto compreender o presente ajuda a/o estudante a entender que o passado ainda existe entre nós, em gestos, falas, jeitos e faces, assim como em estruturas. Talvez até seja possível que, ao conhecer as formas como homens e mulheres se aventuraram em tempos idos, as/os estudantes criem coragem de querer incidir nos tempos vindouros.

Para nós, colegas de ofício, a/o professora/or de História deve se apropriar das metodologias ativas, uma vez que elas são capazes de despertar um olhar curioso sobre a história de outros tempos e de outros grupos humanos. Quando a/o aluna/o é convidada/o, por exemplo, a pensar sobre os acontecimentos pretéritos, quase sempre vêm à tona novos olhares e novas problematizações sobre o tempo presente. O ponto de partida de toda ação pedagógica é a posição da/o educanda/o, valorizando sua experiência, ideias, visões de mundo, suas vontades de fazer e estar no mundo.

O uso de metodologias ativas no ensino de História é uma das chaves de acesso à progressão do conhecimento histórico escolar, ou seja, aquilo que decorre da interação entre professora/or e aluna/o em sala de aula. Isso porque, uma vez que as/os professoras/es propiciam a participação de seus/uas estudantes como protagonistas autônomas/os e criativas/os nos processos de aprendizagem na etapa do ensino médio, o trabalho com os conteúdos (objetos do conhecimento) passa a servir como meio de mobilização de competências gerais da Educação Básica, bem como para o aprofundamento de competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda sobre metodologias ativas no ensino de História, é preciso enfatizar que elas privilegiam os saberes que as/os alunas/os já possuem, adquiridos em outros espaços de convívio social e afetivo, produzindo, reproduzindo e ressignificando modos de vida. Além disso, elas representam uma postura oposta à arcaica mentalidade de “transmissão de saberes”, baseada de forma exclusiva e



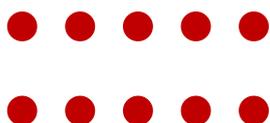


simplória na exposição de conteúdos, atividades ou exercícios de fixação. A ideia é que o processo de construção do conhecimento seja uma via de mão dupla que envolve o sujeito e aquilo que é estudado, com aquela/e que ensina e com o sujeito... é um entrelaçamento de gente, de sentidos, de propósitos.

Desse modo, partindo da disciplina de História como componente curricular com procedimentos e conceitos próprios da História como ciência (e que, portanto, possui suas tecnologias peculiares), apresentaremos, adiante, possibilidades de práticas docentes e atividades discentes referenciadas na Base Nacional Comum Curricular, de modo que possamos avançar nos debates acerca da imprescindibilidade de concretizarmos um plano educacional que concorra para a configuração de cidadãs/ãos críticas/os, transformadoras/es, propositivas/os, inovadoras/es e preparadas/os para lidar com as demandas do tempo presente.

Colocamos como situação de uso das metodologias ativas o trabalho com a competência específica número seis (6), que versa sobre “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”. Procedendo em consonância com a metodologia da História, é necessário estabelecer, de pronto, uma questão-problema, isto é, uma problemática para a qual queremos chamar atenção e propor uma solução. Essa escolha, sem dúvida, precisa ser feita no diálogo entre docente e discente (que é ativo desde o início) para que todos aceitem a aventura intelectual de empreender uma investigação histórica. Eis aqui o primeiro passo para gerar entusiasmo e curiosidade nas/os estudantes.

O segundo passo diz respeito a conectar a problemática selecionada com um dos conteúdos propostos no livro didático, no sentido de apontar uma razão existencial de operar com os conceitos. Para isso, sugerimos a conexão com “O Brasil nos dias atuais (após a Constituição de 1988)”, objeto do conhecimento que geralmente aparece nos últimos capítulos dos materiais didáticos voltados para a terceira série do ensino médio. Vale ressaltar, contudo, que jamais é obrigatório esperar o fim do ano chegar para tratar de tal assunto, e, por conseguinte, da



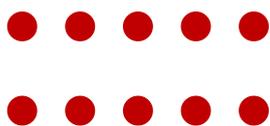


problemática selecionada em conjunto, a qual, para fins de exemplo, elaboramos da seguinte maneira: como o Brasil dos dias atuais reproduz desigualdades sociais historicamente enraizadas? E quais são essas desigualdades?

Realizadas as escolhas históricas, é fundamental seguir para os procedimentos ativos de pesquisa, direcionando as/os estudantes para a identificação prática de desigualdades, a partir da sistematização de dados. Sim, elas/es devem ser provocadas/os a encontrar subsídios que sustentem sua questão, ou seja, que tragam evidências da existência e persistência de desigualdades sociais. Com dados empíricos nas mãos, podemos partir para a seleção de informações e, conseqüentemente, a delimitação daquilo que as/os historiadoras/es denominam de “inventário das fontes”, sobre o qual as/os estudantes deverão se debruçar, fazendo seleção justificada dessas fontes, detectando e diferenciando variáveis de análise (raça, cor, etnia, região do país, faixa etária, grau de escolaridade etc.). Divididos em equipes para promoção de atitude colaborativa, as/os estudantes podem compartilhar as informações obtidas, com a finalidade de eleger quais segmentos/recortes serão prioritários e, portanto, balizadores, tal como fazemos quando estamos em nossos trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, guardadas as devidas especificidades.

Orientadora/or de todo o processo de aprendizagem, a/o professora/or conduz as/os estudantes na interrogação das fontes e propõe a realização de um “debate público” como atividade a ser organizada e protagonizada pelas/os estudantes em sala de aula, ocasião para a qual eles deverão tecer argumentação historicamente embasada, de modo a fornecer alguma resposta para a questão-problema escolhida. Assim, as aulas sobre as últimas décadas da história do Brasil ganham a importância de explicação científica capaz de imbuir as/os estudantes de conhecimentos historicamente construídos, que terão utilidade prática para a elaboração dos argumentos.

Eis o motivo de a aula ser um momento de diferentes narrativas, por meio da apresentação de interpretações históricas em diversas modalidades/linguagens: texto escrito, vídeo de curta duração, documentário, arte urbana, biografias,

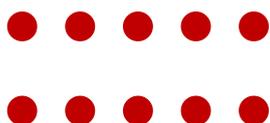




páginas e perfis de ativistas que reivindicam reparação histórica, ensaios fotográficos e outros. A intenção de tudo isso deve ser a de proporcionar a habilidade de comparar diferentes narrativas históricas acerca de um mesmo recorte temporal, tomando nota daquilo que lhes é apresentado na forma de fichamentos.

O “debate público” se aproxima e é reputado como a atividade para a qual todos devem estar devidamente preparados. O propósito é garantir que todos participem da discussão, cuja problemática é a persistência de desigualdades sociais enraizadas, o conteúdo é o “Brasil dos dias atuais (após a Constituição de 1988)”, a forma de apresentação desse conteúdo, com recorte para a temática supracitada, foi diversa. E a metodologia de ensino foi ativa. O que importa agora? Apreciar as diferentes formas de expressão da consciência histórica. Isso porque o “debate público” pode ser incrementado com um preâmbulo pronunciado por “oradores”; com um esquete teatral interpretado por “atores/atrizes”, com um recital de poesias sobre as atrocidades do Brasil capitalista; com um sarau temático (afirmação da identidade negra), com a interpretação de uma canções de denúncia social do tipo “Negro Drama”, “A Vida é Desafio”, “Periferia é Periferia”, dos Racionais MC’s; com uma intervenção urbana do tipo performance de estranhamento e de reflexão; ou ainda com uma montagem coletiva da “árvore da igualdade”, com colagem de imagens e comentários escritos. Tudo criado ou recriado pelos estudantes, suficientemente livres para demonstrar o quanto aprenderam sobre racismo estrutural, discriminação racial, patriarcado, colonialidade, eurocentrismo, violência simbólica, assim como sobre movimentos sociais, diversidade étnica, equidade de gênero, orgulho racial, revolução etc..

O “debate público” pode ser realizado em outro espaço da escola, contar com professores convidados e que lecionam outras disciplinas, ser transmitido em tempo real (lives em redes sociais) ou ser gravado para posterior edição e disponibilização como produto didático, bem como pode ter um *coffe break*. O que queremos apontar é que o “debate público” é uma atividade pensada de início ao fim, em suas várias frentes de organização, pelas/os estudantes, que são, portanto,



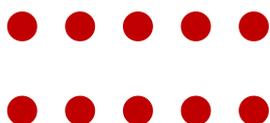


proponentes de um ato educativo para o qual eles escolheram direcionar atenção, pelo qual elas/es têm estima e apreço, pois foram motivados a expressar suas compreensões, suas aprendizagens, que, para nós, professoras/es, são essenciais que desenvolvam cada vez mais e se aprofundem na competência de “Participar do debate público...”.

Cabe lembrarmos que todo o protagonismo juvenil desenvolvido precisa ser avaliado continuamente. Por isso, pensamos que a avaliação mais apropriada às metodologias ativas deve ser articulada em três momentos distintos: primeiro, quando o tema é apresentado à/ao educando. Aqui, discutimos como se encontra o conhecimento prévio das/os alunas/os sobre o tema; num segundo momento, enquanto as atividades são desenvolvidas, a/o professora/or percebe como as/os alunas/os observam, investigam, interpretam, analisam e conseguem estabelecer relações entre as fontes históricas. Também é importante, nesta parte do processo, que a/o educadora/or entenda como estão os procedimentos (leitura, produção de texto, pesquisa e argumentação). O terceiro ponto a ser analisado na avaliação seria a capacidade da/o aluna/o de sistematizar aquilo que estudou. Neste momento, podemos ver se as habilidades correspondentes foram alcançadas.

Parafraseando o mestre Paulo Freire, devemos perceber que a/o professora/or de História não é aquele barco que já terminou a travessia e aguarda que os demais barcos (as/os alunas/os) cheguem ao porto. A/o professora/or será, incondicionalmente, um dos barcos da frota a singrar os mares, sempre ao lado dos educandos (FREIRE, 1986, p. 66).

Como últimas palavras, assinalamos que ensinar História dentro das concepções das metodologias ativas significa estimular a/o aluna/o à investigação criteriosa, nunca deixando de compreender que não se pode separar o ensino da aprendizagem e da pesquisa.





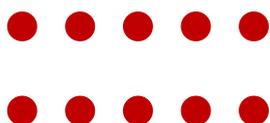
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, (Repensando o Ensino).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

DUBY, Georges. O historiador, hoje. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques. **História e Nova História**. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994.

HOBBSBAWN, E.J **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos A. Santarita. São Paulo: Cia das letras, 1998.





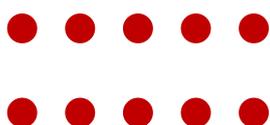
3.3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A Geografia foi considerada, por muito tempo, uma disciplina que se ancorava na memorização e numa visão descritiva da realidade. Na sua forma escolar, caracterizou-se pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos, sendo estes divididos em aspectos físicos e humanos, além disso, subsidiou um discurso patriótico com a desculpa de formar cidadãos. Contudo, todas essas questões têm explicações e, sobretudo, estão vinculadas a concepções políticas e ideológicas que permeiam o processo de constituição social.

Atualmente, as novas propostas para a ciência dão importância à reflexão, à busca de pensamentos que levem ao estabelecimento de relações entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, em que a contextualização se faz necessária (BRASIL, 1999).

Nesse processo, o ensino da Geografia é sempre um desafio, tanto para a/o docente, como para a/o discente, pois, para que atenda a essas proposições, é necessária “a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações” (BRASIL, 1999, p. 309).

Ele requer também, ler o espaço geográfico para compreender o papel das sociedades em sua constituição; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas implicações em diferentes espaços e tempos; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida perpassam decisões políticas que decorrem de conflitos e acordos, por isso, ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber como proceder na pesquisa da Geografia, bem como saber utilizar as categorias geográficas para analisar o espaço geográfico; fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes





fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens (PCN, 1999).

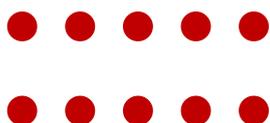
Acima de tudo, o ensino dessa disciplina deve conduzir a/o aluna/o a pensar que não existe relação que se dê fora do espaço geográfico e que ações e objetos se complementam e são resultados da vida e do trabalho de homens e mulheres em sociedade, num contínuo processo de transformação.

Dessa maneira, o ensino da Geografia deve propiciar à/ao aluna/o a construção de competências “que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1999, p. 311). Além disso, deve fornecer subsídios para que as/os alunas/os possam analisar, compreender e se posicionar criticamente diante dos 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, tendo por base argumentos e fontes de natureza científica e considerando diferentes pontos de vista (BRASIL, 2017).

Porém, como abordar todas essas questões no âmbito da geografia escolar de modo a fazer com que essa/e aluna/o tenha autonomia de pensamento e seja ela/e mesma/o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, conforme propõe atualmente a BNCC? Como o ensino dessa disciplina pode fazer com que a/o aluna/o se perceba como agente do espaço geográfico que estuda?

Há inúmeros meios e formas de trabalhar a autonomia das/os alunas/os e a/o professora/or de Geografia deve estar atento à utilização de métodos e técnicas que os/as levem a fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem, mas a presente discussão será realizada tomando por base as metodologias ativas. A saber, elas

abrangem um escopo muito largo de práticas metodológicas de ensino que têm uma variedade de bases teóricas e epistemológicas, fato esse que cria mesmo uma dificuldade mesmo para definição do que sejam metodologias ativas, confundindo-se, por exemplo, com metodologias inovadoras, alternativas e outras denominações parecidas (SOUZA; COSTA; SACRAMENTO, 2018, p. 4).





Ao discutirmos um processo de construção de conhecimentos baseado em Metodologias Ativas, entendemos que essa proposta tem por objetivo central preparar as/os alunas/os para terem autonomia e consciência de sua própria construção de significados (NOVAK, 1998), ou seja, elas/es são agentes ativas/os no processo de aquisição de conhecimentos.

De acordo com Valenti, Almeida e Geraldini (2017, p. 463):

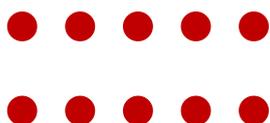
A maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz [...], contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem.

As metodologias têm por característica a utilização de tarefas que induzem o aprender, envolvendo as/os alunas/os no processo de construção de conhecimento, induzindo-as/os a fazer atividades e pensar sobre elas e promovendo trocas entre as/os participantes para que o aprendizado aconteça.

Para sermos mais sucintos, podemos dizer que as Metodologias Ativas envolvem experiência concreta e planejamento e exigem reflexão, pesquisa, observação e abstração, ou em outras palavras, aprender fazendo. Assim, à medida que a/o aluna/o participa ativamente das atividades, ela/e vai construindo seu conhecimento progressivamente e poderá desenvolver importantes competências, como: saber buscar e investigar informações em fontes seguras e com criticidade; compreender as informações, interagir, negociar e comunicar-se com o grupo, conviver e agir com inteligência emocional, tomar decisão individualmente e em grupo, resolver problemas.¹³

Por meio dessas tarefas, as/os alunas/os são induzidas/os a pesquisar a partir da formulação de perguntas ou de desafios sugeridos pela/o professora/or; fazendo análises, contextualizações e associações a outros conhecimentos. Também são

¹³ Ver: “O uso de Metodologias Ativas colaborativas e a formação de competências”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pesquisar?q=Metodologias%2oativas>.





orientadas/os a compartilhar, a interagir e a comunicarem-se com as/os demais em diferentes situações, promovendo uma aprendizagem colaborativa, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções.

Como exemplos de metodologias ativas, podemos citar o ensino por investigação, aulas de campo, o uso de tecnologias, jogos, teatro, a aprendizagem por problemas, júri simulado, aulas cooperativas etc., as quais envolvem discussão em grupo, troca de papéis, resolução de problemas, apresentação de trabalhos diversos e leituras compartilhadas. Porém, como trabalhar na prática as metodologias ativas? Há várias possibilidades, entre as quais selecionamos algumas para tentar exemplificar como podem ser trabalhadas no contexto escolar através do uso de tecnologias digitais.

1. WEBINAR: SEMINÁRIOS ON-LINE

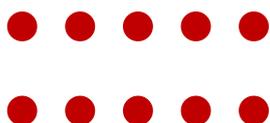
Por meio de uma *webinar*,¹⁴ a/o professora/or poderá sugerir um tema a ser abordado e textos para auxiliar no debate. Também poderá fazer uso de mapas temáticos para enriquecer a leitura e interpretação da temática sugerida. Por exemplo, desenvolvemos a *Webinar: Um Encontro da Geografia com a Filosofia*, tendo como referencial teórico o texto: *Mapas do Coronavírus: desafios e direções*  (<https://outraspalavras.net/outrapolitica/mapas-do-coronavirus-desafios-e-direcoes>).

O texto selecionado apresenta Michel Foucault e Milton Santos discutindo a ‘Geografia da Saúde’ numa proposta interdisciplinar e geopolítica, embasados na cartografia digital colaborativa.

Então, as/os alunas/os foram levadas/os a entender e discutir o momento atual por meio da abordagem geotecnológica. O percurso metodológico se deu da seguinte forma:

- O texto foi selecionado e encaminhado às/aos alunas/os por meio do *Google Classroom* e, em seguida, foi agendada no *Google Meet* a 1ª. *webinar*.

¹⁴ *Webinar* (‘seminar’) é um seminário através da *web*. É uma conferência *on-line* ou videoconferência com intuito educacional, na qual a comunicação pode ser individual ou coletiva, de acordo com a metodologia adotada pelo professor.





- Logo depois, foi encaminhada uma atividade reflexiva para ser resolvida e apresentada por elas/es por meio da plataforma disponibilizada, finalizando o processo avaliativo.

A atividade visou proporcionar o engajamento, o uso das tecnologias, a prática da leitura, a aprendizagem colaborativa, a busca e investigação de informações em fontes seguras; a compreensão das informações, a interação e a comunicação com o grupo. Além de propiciar à/ao aluna/o o protagonismo na sua formação, visto que essa atividade pode ser mediada e idealizada também pelas/os próprias/os alunas/os.

2. O ESTUDO DE CASO: OUTRA POSSIBILIDADE

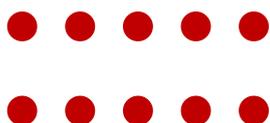
A prática pedagógica do Estudo de Caso tem origem no método de Aprendizagem Baseada em Problemas. Ela oferece às/aos alunas/os a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto explora seus conhecimentos em situações relativamente complexas.

Para Lima (2012, p. 1),

A 'aula de campo' é uma modalidade do trabalho de campo e se configura como um dos recursos metodológicos de ensino-aprendizagem que vem sendo revalorizado no ensino da Geografia escolar para despertar o maior interesse dos alunos pela aprendizagem em especial.

O ensino da Geografia está em constante transformação e se adequa a cada momento da nossa história traduzindo novas abordagens metodológicas, dentre elas as Expedições Geográficas como proposta para o trabalho de campo (LIMA, 2013). Dessa vez, parte do espaço físico para o ambiente virtual.

Com base em situações do mundo real, apresentadas às/aos alunas/os com a finalidade de ensiná-los, preparando-as/os para a resolução de problemas reais, é que apresentamos a Expedição Virtual 'Tours', tendo como 'caso' O Impacto da Pandemia do Coronavírus na Indústria Mundial. Ele se insere na





Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidades:

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

Pode ser desenvolvida da seguinte maneira:

Expedição Virtual ‘Tours’: O Impacto da Pandemia do Coronavírus na Indústria mundial (agendado para o início de junho). Nela, poderá ser dada autonomia às/aos alunos para que criem o seu percurso virtual via *Google* e *Apps*.

O percurso metodológico:

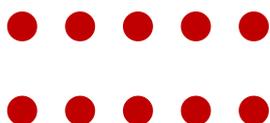
- Durante o mês anterior, o conteúdo deve ser trabalhado, principalmente no que concerne à parte conceitual, com o intuito de dar embasamento à atividade em curso. Ainda nesta etapa, deverão ser divididas as equipes por regiões do planeta: Europa, Ásia, África, América do Norte e América do Sul.

- Em seguida, deve ser solicitada a *‘Expedição Virtual’* a todas as equipes.

- Após a sua conclusão, deve ser apresentada pelas/os alunas/os no Ambiente Virtual de maneira escolhida livremente pelas/os alunas/os, como *Podcast*, vídeo, entre outras.

Breves considerações sobre a expedição virtual ‘Tours’:

O objetivo é mostrar às/aos alunas/os uma nova forma de aprender com a realidade virtual e, se possível, a realidade aumentada, inspirando a criatividade e a imaginação das/os participantes. Certamente, ao visualizarem o conteúdo de uma maneira nova, elas/es conseguirão reter melhor as informações elementares.



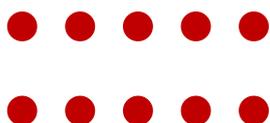


Esses são apenas alguns exemplos, entre tantos outros, que a/o professor pode empregar nas suas aulas. A escolha dos que foram apresentados se deu, principalmente, pelo contexto no qual estamos inseridos, pois, no momento atual, estamos passando por uma pandemia¹⁵ e o Ambiente Virtual tornou-se uma sala de aula (um espaço de aprendizagem). Assim, as metodologias ativas alinhadas a essa nova realidade se apresentam como uma alternativa para pensarmos sobre a realidade da escola e da atuação da/o professora/or e das/os alunas/os diante dos desafios que a realidade nos impõe.

Em linha de síntese, ressaltamos que a escolha das abordagens didáticas deve estar pautada numa profunda reflexão sobre o papel da Geografia no contexto histórico e social e deve levar em consideração a realidade na qual estamos inseridos.

Importa repensar o ensino e, sobretudo, as diferentes maneiras de abordar os conteúdos geográficos, procurando caminhos para conduzir o processo educativo de forma que realmente contribua para a construção do conhecimento pautado na autonomia de um saber que promova a formação de cidadãos/ãos críticos e com autonomia intelectual. Esse é o principal desafio que a/o professora/or de Geografia precisa assumir.

¹⁵ O mundo enfrenta uma pandemia causada por um vírus (Covid-19) que fez com que nos isolássemos socialmente devido ao risco de contaminação altíssimo e ao número de mortes, que varia entre 4% e 6% do número de infectados. Muitos estados e municípios decretaram *lockdown* e não podemos sair de casa, a não ser em casos considerados essenciais pela Organização Mundial da Saúde. As escolas estão fechadas e tentamos conduzir as atividades no ambiente virtual para que os alunos continuem estudando.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL.. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1999.

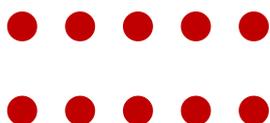
LIMA, Anna Erika Ferreira; SILVA, Danielle Rodrigues da; ARAÚJO, Enos Feitosa de. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará (ifce). **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1 - 13, abr. 2018. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/657>. Acesso em: 15 mai. 2020.

LIMA, Vanuzia Brito. É hora de pensar e mapear. **Revista Construir Notícias**, 2012. Edição 61. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/e-hora-de-pensar-e-mapear/>. Acesso: 15 mai. 2020.

LIMA. Vanuzia Brito. **EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS: Uma Proposta Interdisciplinar para o Trabalho de Campo**. Sobral/CE: Premium, 2013.

SOUZA, Aldo Luiz Fernandes; COSTA, Claudio Nascimento da.; SACRAMENTO, Lucas B. **Da informação para a formação: uma Metodologia Ativa no Ensino da Geografia**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-53797-30112018-231156.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; GERALDINI, Alexandra F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 15 mai. 2020.



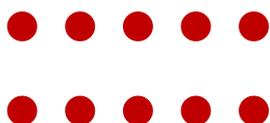


3.4 POSSIBILIDADES DO ENSINO DA SOCIOLOGIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Como falei no vídeo, a Base Nacional Comum Curricular tem como principal objetivo formar cidadãos/ãs para o século XXI. Levando em consideração essa afirmação, como podemos pensar a Sociologia contemporânea para responder a essa demanda? Como as/os professoras/es de Sociologia podem respondê-la nas salas de aula? A Sociologia é uma ciência tida como ‘nova’, pois tem pouco mais de um século de vida. A ciência que estuda a sociedade se desenvolveu como disciplina acadêmica em um momento de intensas transformações da sociedade europeia, um contexto de mudanças.

A Sociologia na Educação Básica passa por “intermitências” (forma conceitual que a socióloga Ileizi Silva usa para se referir à instabilidade da Sociologia no currículo da Educação Básica) como disciplina nos currículos da Educação Básica, desde a República Velha até os dias atuais. Infelizmente, mais uma vez, é possível nos depararmos com esse debate da permanência da disciplina no currículo do Ensino Médio diante da BNCC. Amaury Moraes (2011, p. 18) relaciona isso ao que chama de “força da periodização com as campanhas pela obrigatoriedade” por acreditar que a intermitência estaria relacionada às circunstâncias de seus contextos políticos. Isso implica que a possibilidade da formação de seres pensantes, proativos e reflexivos incomoda os governos e a história se escreve com esses processos de continuidades e descontinuidades.

O conhecimento abordado na BNCC é um espaço ainda aberto e rico de exploração sobre a temática em torno das implicações curriculares na prática das/os professoras/es de todos os outros componentes curriculares não obrigatórios e pela contextualização entre as áreas do conhecimento, em especial de Sociologia. Assim, pensar metodologicamente e trabalhar temas integradores, considerando o convívio coletivo, deve-se fazer central nos objetivos desse componente curricular. Seu papel na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá proporcionar instrumentos para que as/os estudantes sejam capazes de questionar as ações e





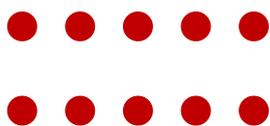
estruturas que as/os cercam, como: as noções de convívio, interação, participação, experimentação, sempre atreladas ao social, cultural e político, de forma solidária, crítica e propositiva, para que tenham insumos para construções, descobertas e formação de opinião. É importante lembrar que protagonizar a/o estudante como centro dessas reflexões qualifica e torna significativo o processo da construção do conhecimento.

A Sociologia, hoje, precisa responder às demandas da sociedade com abordagem interdisciplinar e plural de métodos e conceitos advindos das Ciências Sociais e comunicar conteúdos de forma crítica e criativa, provocando em professoras/es e estudantes uma curiosidade epistemológica que seja capaz de problematizar as opiniões que predominam no cotidiano e, ao mesmo tempo, desnaturalizar a realidade social. Assim, a articulação interdisciplinar tomada como um processo ‘consciente’ tanto para a/o professora/or quanto para a/o aluna/o é essencial para que o estranhamento e desnaturalização seja o objetivo maior desse componente.

Para isso, devemos considerar o contexto, a realidade e as necessidades da comunidade local, bem como os recursos físicos, materiais e humanos das instituições de ensino. Precisamos conhecer e considerar as categorias da área que são fundamentais à formação das/os estudantes – Tempo e Espaço; Território e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho –, assim como as 6 competências e 32 habilidades específicas da área.

Os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e organizar-se em torno de um ou mais eixos estruturantes, conforme Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art 12, 2º. São eles: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural; e Empreendedorismo.

Essa operacionalização em forma de aula, na sala das nossas escolas, desafia-nos a pensar possibilidades para nossa prática docente. Vimos, neste módulo, que as Metodologias Ativas são caminhos possíveis, pois colocam as/os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando-as/os à participação, ao





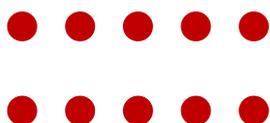
envolvimento com os conteúdos abordados, atribuindo sentido e significação ao que já trazem como experiências de vida através da articulação com o diálogo.

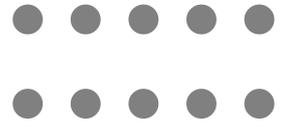
Como falei para vocês, trarei relatos de algumas experiências que considero relevantes ao ensino da Sociologia que aplicam as metodologias ativas, pois protagonizam a/o aluna/o no processo de aprendizagem e devem, inicialmente, ter um planejamento bem feito e articulado, partindo dos objetivos de aprendizagem. A princípio, podemos, a partir dos objetivos de aprendizagem, lançar um tema gerador e propor um ciclo de escuta no qual sejam consideradas as vivências e conhecimentos que as/os alunas/os já trazem em seu repertório social, cultural, político e também educacional, para, depois, continuarmos apresentando o conteúdo.

O espaço de fala e de escuta, além de envolvê-las/os e estimular a socialização, consegue direcionar o ponto de partida para a explanação da aula. As metodologias ativas têm se mostrado interessantes e aplicáveis para o modelo de educação que vivenciamos e não posso deixar de considerar que a abordagem interdisciplinar é essencial e muito efetiva.

O trabalho pedagógico no desenvolvimento por área do conhecimento tem direcionado o currículo e as práticas pedagógicas das/os professoras/es e está presente no contexto escolar através da matriz de referência do Enem¹⁶. Como experiência positiva, trago o relato de uma escola profissional com aulas de Sociologia e Redação planejadas pelos dois professores, articulando as temáticas sociais através das aulas de Atualidades, ofertadas em 2 h/a pela professora de Sociologia, que também é lotada em Projetos Interdisciplinares e de toda estruturação textual. Assim, há três aulas de Sociologia semanais para as turmas específicas da 3ª série.

¹⁶ Recomendo a leitura do capítulo 7 (A sociologia nas matrizes curriculares do ensino médio e no ENEM: Temas, Teorias e Conceitos – Alexandre J. Correia Lima) do livro “A Sociologia na Educação Básica”. Org. Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves – 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2017.





TEMA AULA



O PESO DAS DIETAS E SUAS IMPLICAÇÕES

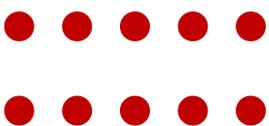
TEXTO TRABALHADO: MÍDIA E O CULTO DO CORPO

Metodologia: A professora apresenta o tema da aula e os objetivos propostos e abre roda de conversa. Posteriormente, usa os slides, relacionando os conceitos, e durante a exposição discute cada um deles, relacionando-os com o tema da aula e com o discurso das/os alunas/os. Especificamente com esse texto, foram trabalhados: Cultura de massa (Gramsci), Linguagem corporal, capital cultural e distinção social (Bourdieu) e Classes sociais, Consumismo (Marx).

Link do texto:



<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-influencia-midia-sobre-os-padroes-beleza.htm>



MÍDIA E O CULTO À BELEZA DO CORPO

Há nas sociedades contemporâneas uma intensificação do culto ao corpo, onde os indivíduos experimentam uma crescente preocupação com a imagem e a estética. Entendida como consumo cultural, a prática do culto ao corpo coloca-se hoje como preocupação geral, que perpassa todas as classes sociais e faixas etárias, apoiada num discurso que ora lança mão da questão estética, ora da preocupação com a saúde. Segundo Pierre Bourdieu, sociólogo francês, a linguagem corporal é marcadora pela distinção social, que coloca o consumo alimentar, cultural e forma de apresentação – como o vestuário, higiene, cuidados com a beleza etc. – como os mais importantes modos de se distinguir dos demais indivíduos.

Nas sociedades modernas há uma crescente preocupação com o corpo, com a dieta alimentar e o consumo excessivo de cosméticos, impulsionados basicamente pelo processo de massificação das mídias a partir dos anos 1980, onde o corpo ganha mais espaço, principalmente nos meios midiáticos. Não por acaso que foi nesse período que surgiram as duas maiores revistas brasileiras voltadas para o tema: “Boa Forma” (1984) e “Corpo a Corpo” (1987).

Contudo, foi o cinema de Hollywood que ajudou a criar novos padrões de aparência e beleza, difundindo novos valores da cultura de consumo e projetando imagens de estilos de vida glamorosos para o mundo inteiro. Da mesma forma, podemos pensar em relação à televisão, que veicula imagens de corpos perfeitos através dos mais variados formatos de programas, peças publicitárias, novelas, filmes etc. Isso nos leva a pensar que a imagem da “eterna” juventude, associada ao corpo perfeito e ideal, atravessa todas as faixas etárias e classes sociais, compondo de maneiras diferentes diversos estilos de vida. Nesse sentido, as fábricas de imagens como o cinema, televisão, publicidade, revistas etc., têm contribuído para isso.

Os programas de televisão, revistas e jornais têm dedicado espaços em suas programações cada vez maiores para apresentar novidades em setores de cosméticos, de alimentação e vestuário. Propagandas veiculadas nessas mídias estão o tempo todo tentando vender o que não está disponível nas prateleiras: sucesso e felicidade. O consumismo desenfreado gerado pela mídia em geral foca principalmente adolescentes como alvos principais para as vendas, desenvolvendo modelos de roupas estereotipados, a indústria de cosméticos lançando a cada dia novos cremes e géis redutores para eliminar as “formas indesejáveis” do corpo e a indústria farmacêutica faturando alto com medicamentos que inibem o apetite.

Preocupados com a busca desenfreada da “beleza perfeita” e pela vaidade excessiva, sob influência dos mais variados meios de comunicação, a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica apresenta uma estimativa de que cerca de 130 mil crianças e adolescentes submeteram-se no ano de 2009 a operações plásticas.

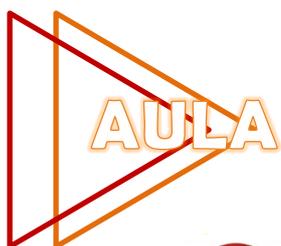
Evidentemente que a existência de cuidados com o corpo não é exclusividade das sociedades contemporâneas e que devemos ter uma especial atenção para uma boa saúde. No entanto, os cuidados com o corpo não devem ser de forma tão intensa e

CAMARGO, Orson. Mídia e o culto à beleza do corpo. **Brasil escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-influencia-midia-sobre-os-padroes-beleza.htm>. Acesso em: 07 mai. 2020.

Outra experiência é de uma escola regular, com um projeto da Consciência Negra que foi pensado em um planejamento por área. O conceito escolhido para o



ano de 2019 foi o Mito da Democracia Racial. As/os professoras/es alinharam os conteúdos e, em sala de aula, as/os alunas/os tiveram interesse em aprofundar o estudo, assim, a professora de sociologia propôs um minicurso no contraturno de aula para que pudesse responder ao desejo das/os alunas/os. Cerca de 20 alunos das três séries do Ensino Médio participaram. Seguem alguns assuntos abordados que foram disponibilizados pela professora.



O A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DO BOM SELVAGEM.

TEMÁTICA ABORDADA: CULTURA

Através da leitura do artigo:



“Imagens de índios do Brasil: o século XVI”-

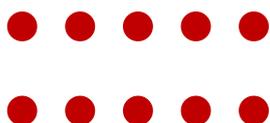
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000300005 e

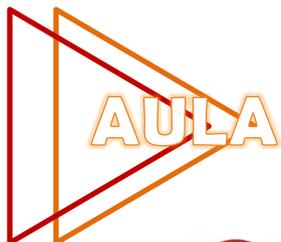
“A Queda do Céu - As imagens dos forasteiros” - pág. 242 a 251



https://documentacao.socioambiental.org/documentos/A_QUEDA_DO_CEU.pdf

Trabalhamos dois textos sobre o olhar do colonizador e o olhar do Povo Xaperi para compreender que há duas visões: o olhar do dominante e do dominado. As/os alunas/os foram levadas/os a analisar os textos e debater como esses olhares repercutem socialmente.





CONCEITOS BASILARES: APROFUNDAMENTO DE CONCEITOS DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, ETNIA, O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL, RACISMO.

TEMÁTICA ABORDADA: RAÇA E CULTURA

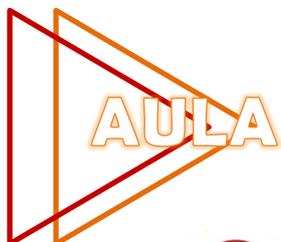
Compreender como o racismo é estruturado no âmbito individual, institucional e estrutural.

Música: A carne - Elza Soares/ Cota não é esmola - Bia Ferreira



Vídeo Quebrando Tabu: <https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4>

Turmas: 1ª série, 2ª série.



A GENTE VÊ, A GENTE OUVE, A GENTE QUER, MAS SERÁ QUE A GENTE SABE COMO É?

TEMÁTICA ABORDADA: CULTURA

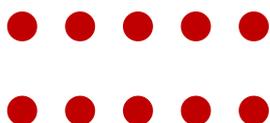
Música trabalhada: Diferenças (Tabu Brasil) – Crioulo.

Vídeo: Sociologia Animada - Afinal, o que é cultura?



<https://www.youtube.com/watch?v=x6JeSoTKSsg>

Compreender a diversidade cultural, que se constitui como um aprendizado social formado por bens materiais e simbólicos.

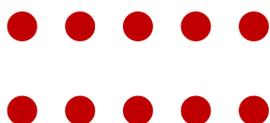


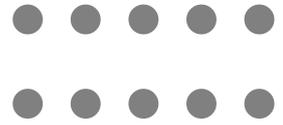


Desenho Star x As forças do mal: No episódio, a personagem principal Star costuma questionar a mãe sobre a diferença e segregação do povo miuniano e dos monstros. A Rainha diz que não é ela que faz as regras, mas sim a antropóloga do reino. Star procura a antropóloga para entender as distinções e se decepciona com o fato de a estudiosa de monstros desconhece a realidade cultural do povo monstro, tratando-os somente como objeto de estudo.

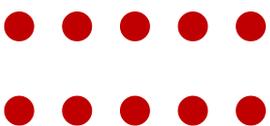
A culminância se deu com o desenvolvimento do projeto “O mito da Democracia Racial” que teve por objetivo compreender a estrutura da população brasileira a partir da escravidão e seus resquícios de reprodução do preconceito inconsciente (Fotos, 1, 2, 3, 4, 5 e 6). Toda a escola foi mobilizada para participar e o projeto teve a pesquisa como princípio pedagógico. Cito algumas temáticas trabalhadas por turma: a política de branqueamento da população brasileira; cultura e religião; moradia e marginalização; mercado de trabalho e oportunidades de emprego; ações afirmativas e cotas sociais; ações governamentais que desprezam os negros; o negro sob o olhar do branco. Para este último assunto, a professora de Sociologia percebeu que poderia, através da literatura, aprofundar os conceitos e ampliar visões e senso crítico. Junto com a outra professora, selecionou 5 obras que poderiam cumprir esse objetivo, as quais foram: *O Cortiço*, *Navio Negreiro*, *O Mulato*, *O Bom Crioulo* e *Recomendações do Escrivão Isaiás Caminha*. A experiência foi ampla e satisfatória. Atreladas às temáticas, ocorreram apresentações artístico-culturais: desfile da beleza negra, teatro, dança, apresentação musical e pintura.

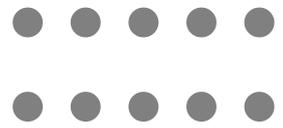
A professora relata que a experiência proporcionou um resgate da identidade da/o própria/o aluna/o e uma maior consciência comportamental sobre o racismo, formas de discriminação e reconhecimento de ser negro, bem como aprofundamento da visão da história dos negros no Brasil.



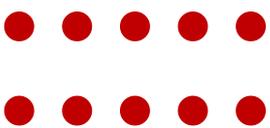


Fotos - 1, 2, 3, 4, 5 e 6 - Projeto “O mito da Democracia Racial”.





Fonte: Escola de Ensino Médio de Irauçuba (2019).





Podemos ampliar nossa socialização de práticas e aulas através do ambiente virtual de aprendizagem – AVA, o que acham? Tenho certeza que cada um de vocês produz aulas e pode nos apresentar outras experiências de aulas, projetos ou minicursos que poderão enriquecer a prática do outro. O intercâmbio entre nós, professoras/es, nos fortalece enquanto profissionais que acreditam que, através da Sociologia, poderemos continuar possibilitando a construção da identidade social de cada estudante que alcançamos. Neologizando Karl Marx, “Educadores do mundo, uni-vos!”

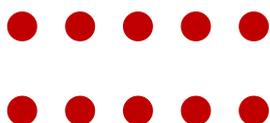
Finalizo com a indicação do livro *Rumos da Sociologia na Educação Básica: ENESEB 2017, Reformas, Resistências e Experiências de Ensino*, que reflete o esforço coletivo de cientistas sociais brasileiros e brasileiras que se dedicam à Sociologia na Educação Básica como campo de exercício da docência e da pesquisa. Nele, estão reunidas as contribuições de 34 atores que tornaram o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB 2017) um espaço fundamental para dar visibilidade a estudos e reflexões, oriundos de diferentes universos epistêmicos, que tratam dos desafios e perspectivas para as licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil e sua ação cotidiana no mundo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

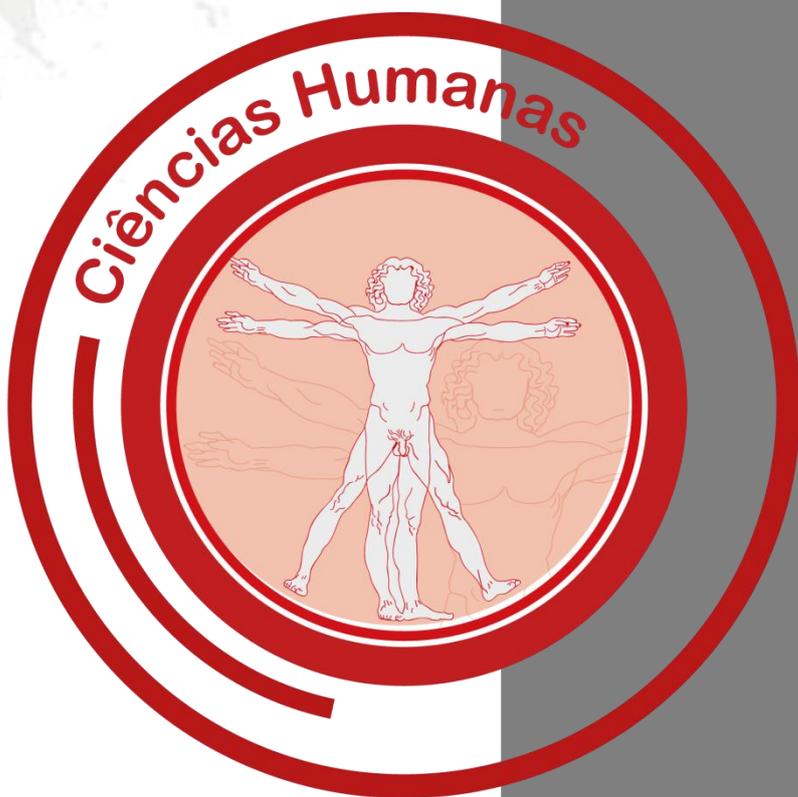
MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, set.-dez, 2011. p. 359-382.

ARAÚJO, Sílvia Maria. BRIDI, Maria Aparecida, MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. Ed. Scipione, Vol. U – Ensino Médio (livro ofertado pelo PNLD 2018).



UNIDADE IV

AVALIAR NAS CIÊNCIAS HUMANAS





1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

*Antônio Alex Pereira de Sousa
Ana Paula Pequeno Matos
Débora Klippel Fofano
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Jacqueline Rodrigues Moraes*

Avaliar é uma atividade presente nas diversas ações realizadas pelos seres humanos. Seja a roupa escolhida para uma ocasião, a frase dita em uma conversa ou o transporte usado para uma travessia. Desse modo, o processo educacional, especialmente o formal, é todo permeado por avaliações, principalmente na escola, instituição que detém a função de chancelar a formação básica dos sujeitos através de um diploma que lhes permite concorrer a vagas de emprego e concursos, adquirir reconhecimento social etc.

Na escola, a avaliação se dá de diferentes formas e pelos diversos sujeitos que a constituem, desde a/o professora/or que aplica uma prova ao fim de uma etapa educacional até uma/um discente que também avalia, mede ou compara, como afirma André (1996, p.17):

[...] desde as primeiras séries, os alunos se observam e se medem e dessa comparação surgem hierarquias: os que leem melhor, os que escrevem bem, os “fortes” em matemática, os bons no esporte, os que sabem discutir e argumentar, os mais hábeis nos desenhos. E, da mesma maneira, definem os que se saem apenas razoavelmente ou até mal nesses vários âmbitos. Essas hierarquias aparecem mais rapidamente quando as tarefas são as mesmas para todos e as condições similares, ficando mais claras as diferenças de desempenho.

Contudo, dedicaremos nossa atenção, neste texto, a avaliação escolar realizada pelas/os professoras/es das Ciências Humanas. De maneira geral, as/os educadoras/es avaliam para observar o nível de aprendizado de suas/seus educandas/os, normalmente por meio de provas, testes, seminários e outros

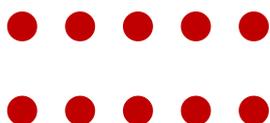


instrumentos pedagógicos. A avaliação, no sistema de ensino atual, determina o nível e os avanços das/os estudantes, mas também é uma maneira para buscar a melhoria do ensino. Assim, o processo avaliativo faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e produz dados sobre um contexto educacional.

O conceito de avaliação pode ser entendido como “uma atividade não neutra ou meramente técnica, isto é, não ocorre no vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (CHUEIRI, 2008, p. 52). A avaliação, portanto, envolve fatores diversos, contextualizados e historicamente determinados. Esse processo não se limita apenas ao avanço linear da/o estudante na educação básica ou à busca por dados para verificar como está um sistema, mas inclui a ação de proporcionar à/ao estudante que verifique se os objetivos escolares, explícitos ou não, foram alcançados.

Mas o que avaliar? Nos dois tópicos que seguem no texto, serão pontuadas questões que estão situadas, em grande parte, não na questão de *como* avaliar, mas o que avaliar. Até pouco tempo, no chão da escola, não no campo teórico e especializado, a ideia era avaliar o que a/ao professora/or ensina na sala aula e/ou um conteúdo que seria avaliado. A/o estudante aprendeu o conteúdo? Ela/e aprendeu a ler e a escrever? Essa ideia ainda está presente em nosso dia a dia na sala de aula, mas sofreu mudanças em decorrência de críticas, muitas delas amparadas na leitura freireana de educação bancária (FREIRE, 2005). Não se entende, com isso, que a escola nunca articulou a teoria com a prática, mas o dia a dia escolar mostra que, muitas vezes, questões teóricas importantes não são apropriadas pela escola.

Muitas/os professoras/es ainda organizam seus planos de aula, suas metodologias e suas avaliações amparados, de forma consciente ou não, na percepção de ensino que vê os objetos de conhecimento como um dinheiro (conhecimento) que será depositado no banco (estudante) e renderá bons resultados. Esse uso dos objetos de conhecimento sofre críticas que incitam a mudança do seu uso, o que resultou, por exemplo, nestes últimos anos, na





construção de uma Base Nacional Comum Curricular e na reforma do Ensino Médio. Várias das razões que justificaram essas ações governamentais estavam baseadas nos baixos resultados que a educação vem alcançando¹⁷. Uma das mudanças ocorridas foi a substituição dos objetos de conhecimento pelas competências e habilidades; ou melhor, os objetos de conhecimento passaram a ser utilizados para desenvolver as competências e habilidades, como pontuamos nos cursos anteriores. Assim, em contexto anterior, avaliávamos os objetos de conhecimento, mas, depois das mudanças verificadas nesta última década, avaliamos se as/os estudantes desenvolveram as competências e habilidades.

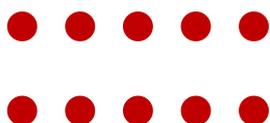
No entanto, essa concepção de ensino não é limitante? Ela não está a favor de um outro modelo econômico? Não há outras intenções por trás dessas mudanças? Não buscaremos, aqui, analisar essas questões, as quais são extremamente importantes e foram discutidas por autoras/es brasileiras/os e já consideradas neste curso. Contudo, é preciso que a comunidade escolar como um todo, principalmente professoras/es e gestoras/es tenham noção clara a respeito delas para que não limitem o trabalho com os objetos de conhecimento dentro da escola e busquem somente desenvolver competências e habilidades. Os objetos de conhecimento são necessários para alcançar as competências e habilidades específicas e gerais¹⁸.

Caso a/o professora/or observe que um objeto de conhecimento importante para a/o estudante não está contemplado dentro das habilidades específicas, orientamos olhar para as competências e perguntar: o conteúdo que estou ensinando fomenta na/o estudante o aprendizado de algo que desenvolve alguma das competências gerais? Caso encontre, a escolha do seu objeto de conhecimento está alinhada ao sistema educacional. Mas o que será avaliado, diante da complexidade que se abre ao analisar a BNCC e as propostas curriculares estaduais? E o Enem, o Spaece e o Saeb? Primeiramente, a/o professora/or deve observar que todas essas diretrizes são referências do que ensinar e, conseqüentemente, avaliar.

¹⁷ Nota sobre uma posição crítica minha.



¹⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2021.





Não sabemos, ainda, se o Enem terá uma nova matriz de referência¹⁹ ou se a BNCC como um todo será essa referência, por exemplo.

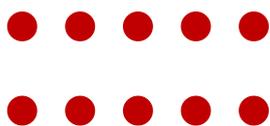
Todavia, na escola a/o estudante tem como direito de aprendizado as competências e habilidades presentes na BNCC. Em outras palavras, a escola deve proporcionar às/aos estudantes acesso a tudo que a BNCC coloca, observadas as construções curriculares estaduais, base para o desenvolvimento das avaliações internas. Ela também deve observar o que será referência nas avaliações externas, como o Enem, o Spaece e o Saeb, que estão articuladas com o sistema nacional (BNCC), mas podem se organizar de forma específica, como é o caso do Spaece, aqui no Ceará.

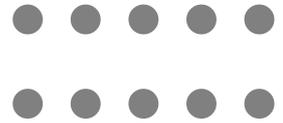
Depois dessa breve reflexão sobre o *para quê* e o *quê* avaliar, é importante indicar que consideramos os diversos obstáculos que temos na ação de avaliar e as condições que dificultam esse processo, principalmente na área de Ciências Humanas. O pouco tempo de aula; o preconceito com a área; as questões políticas que, atualmente, estão interferindo de forma mais direta na educação e a ausência de formação para professoras/es que busque sanar essas questões são alguns exemplos. Não se tem a pretensão de esgotar, neste texto, as diversas questões relacionadas ao processo avaliativo na escola, principalmente das Ciências Humanas, mas se busca apontar as diversas variáveis que podem interferir ou potencializar esse momento singular no ensino e na aprendizagem.

I. AVALIAÇÕES INTERNAS

Toda/o educadora/or sempre está envolvida/o com essa importante etapa do processo de ensino e de aprendizagem. Normalmente, as avaliações internas – aplicadas a um determinado número de alunas/os ou turmas – são elaboradas pela/o própria/o professora/or e seus resultados ficam restritos ao espaço da escola.

¹⁹ “O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação”.





É um tipo de processo avaliativo que tem imensa importância, embora apresente alguns problemas.

A avaliação realizada internamente pela escola permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo. Ou seja, a avaliação interna da aprendizagem permite tomar as devidas providências para que os alunos progridam antes de terminarem um ciclo de escolarização (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 15).

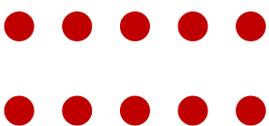


<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia#:~:text=O%20termo%20matriz%20de%20refer%C3%Aancia,o%20quanto%20o%20aluno%20realiza>

As avaliações internas, realizadas com um número menor de educandas/os, precisam estar fundamentadas e devidamente detalhadas nas habilidades correspondentes àquela área de conhecimento avaliada. Ter uma matriz avaliativa, construída e contextualizada pela/o professora/or, enriquecida com diferentes instrumentos de acompanhamento pedagógico, bem como uma escala de valores e critérios claros, contribui muito para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem.

Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. Como professores nos propomos a ensinar algo a alguém, e a avaliação, destes, que ensinarmos, nos traz informações importantes sobre “como” procuramos ensinar este “algo”. Então, o melhor indicador da realização de atividades de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, motor, comunicacional, valorativo, etc. (GATTI, 2003, p. 111).

De modo geral, como cada professora/or tem sua metodologia de avaliação, ela/e se utiliza de instrumentos, como provas, produções de textos, seminários, entrevistas, entre outros, e de análises que devem levar à investigação das causas dos resultados estimados e alcançados. Neste aspecto, é interessante a formação de um banco de experiências avaliativas que contenha observações acerca da





intencionalidade e dos objetivos alcançados, para que a/o professora/or possa ampliar o repertório de atividades avaliativas ao longo de sua carreira.

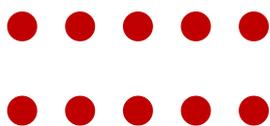
Para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem, é preciso dedicar tempo à análise dos resultados e ao replanejamento das ações docentes. Neste caso, a avaliação formativa se confunde com as atividades desenvolvidas em sala de aula e planejadas para serem executadas em casa. Destacamos que o ato avaliativo, como nos indica Gatti (2003), perpassa todo o fazer pedagógico e a diversificação de estratégias, ampliando a percepção da/o professora/or acerca dos que as/os estudantes sabem ou não fazer e se alcançaram ou não os objetivos definidos para cada aula ou sequência didática.

Para tanto, o registro das atividades necessita ir além da nota. É importante que as/os professoras/es sejam capazes de entender o que, de fato, está dificultando o progresso de cada estudante e em qual fase da aprendizagem e do desenvolvimento este se encontra. Portanto, como nos informa Jussara Hoffman,

Avaliação como acompanhamento acontece durante o processo educacional. Nunca ao final. Inutilidade de tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. Se fizer apenas o registro das notas, ele não vai saber o que de fato deve trabalhar com os estudantes, quais as dificuldades de cada um. Portanto, replanear perderá elementos importantes da análise dos resultados (HOFFMAN, 2018, p. 116).

Avaliar deve estar, assim, associado ao conceito do “ainda” (ainda não entendeu, ainda não superou). Da mesma forma, o “erro” não define a/o estudante, mas aponta os caminhos a serem percorridos pela/o professora/or na construção de mecanismos pedagógicos compatíveis com a superação das dificuldades das/os estudantes.

O registro das atividades deve se pautar menos pela nota e mais pelo ponto de entrave no processo de aprendizagem, como demonstra a tabela abaixo, que apresenta o registro de atividades de uma/um professora/or de História ao tratar do tema escravidão no ensino médio.



REGISTRO DE ATIVIDADES DE HISTÓRIA										
Estudante	1	2	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
A	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Correlacionar	OK	Criar	Ok
B	NF	Conceito	OK	Interpretar	Análise	OK	OK	OK	OK	OK
C	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Correlacionar	OK	OK	OK
D	OK	Conceito	OK	OK	Análise	OK	OK	OK	Criar	OK

CÓDIGOS
 OK-A tarefa foi realizada
 NF: A tarefa não foi realizada
 Outros: Anotações várias indicam o objetivo não alcançado, o erro cometido, o conteúdo não comprometido.

Fonte: Adaptado de Hoffman (2018, p.156).

A análise da tabela demonstra que a/o professora/or opta por registrar as habilidades em que as/os estudantes apresentam dificuldades, desenhando o processo avaliativo a partir de habilidades basilares, com o trabalho pedagógico se iniciando na aquisição dos conceitos fundamentais que embasam a aquisição de habilidades mais complexas e percorrendo os estágios cognitivos mais complexos após a conquista dos estágios anteriores.

Paralelamente à apresentação dos conteúdos, opções metodológicas baseadas no protagonismo estudantil e no trabalho colaborativo com os pares, que oportunizem momentos para a expressão das ideias das/os estudantes, a realização de *feedback* e a retomada de conteúdos introduzidos e desenvolvidos, são consideradas por Hoffman (2018, p. 154) potências para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem.

As/os educadoras/es precisam romper com o paradigma do conteúdo, trazendo-o para a dimensão de objeto que é manipulado pelas/os estudantes para a interpretação da sociedade na qual se inserem e, nesta proposição, o respeito ao espaço e tempo de cada um deve ser a premissa de um bom planejamento e, conseqüentemente, de uma boa avaliação. Trata-se de realizar boas perguntas para fundamentar boas decisões, entendendo que todas/os as/os alunas/os são capazes de aprender, precisando apenas de caminhos diferenciados que respeitem a diversidade de saberes e fazeres encontrados em sala de aula.



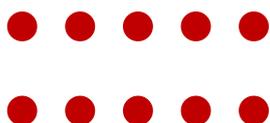
Outro elemento pedagógico a ser considerado é a autoavaliação. Baseada no pensamento de Paulo Freire (1983), o qual indica que o ser humano é um ser inacabado e, portanto, em busca de aprender, tendo na autorreflexão a ferramenta para prosseguir como autor de sua educação, a autoavaliação é um exercício que trabalha a autonomia estudantil e o protagonismo, além de fortalecer a concepção do erro como parte do processo de aprender a ser cidadã/ão a partir da correção dos caminhos e escolhas realizadas pela/o estudante.

A avaliação, nesse viés, é vista como um processo que se utiliza de instrumentos, como produções de texto, seminários, entrevistas, debates, testes, produções artísticas e toda e qualquer expressão da cultura humana que favoreça a análise e a investigação do estágio cognitivo, motor e socioemocional em que se encontram os estudantes, com fins ao planejamento baseado em evidências e focado na aprendizagem significativa.

Desse modo, é possível dizer que a avaliação pode se dar de diferentes modos, desde que os seus objetivos e proposições sejam bem definidos no sentido de verificar o que a/o aluna/o aprendeu, se alcançou as expectativas previamente traçadas pela/o professora/or no que se refere aos conhecimentos discutidos no contexto escolar e se conseguiu desenvolver as competências e habilidades esperadas para a etapa de ensino em que se encontra. A partir disso, são tomadas decisões que contemplem o replanejamento de atividades, a consolidação de habilidades e o enfrentamento das lacunas cognitivas identificadas.

II. AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala, apreciam o processo de ensino-aprendizagem por meio de descritores e parâmetros mais sintéticos e estruturantes que os das avaliações internas. De modo geral, essas avaliações pensam e ensaiam práticas que observam questões para além da aprendizagem em sala de aulas (LUCKESI, 2014). Elas traçam objetivos e metodologias diferentes das utilizadas nas salas de aula, tendo em vista refletir as





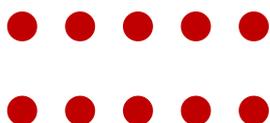
práticas educativas e identificar se os processos de ensino e aprendizagem estão ocorrendo.

As avaliações em larga escala são uniformes e independem da relação educadora/or-educanda/o. Baseadas em testes de proficiência, elas buscam aferir o desempenho das/os alunas/os em habilidades e competências consideradas fundamentais para aprendizagem nas disciplinas que compõem o currículo e a etapa de escolaridade avaliada. Além disso, são produzidas a partir de padrão de aplicabilidade que possibilita às redes de ensino (municipal ou estadual) comparar, ao longo de um período, os resultados obtidos. Percebe-se, com isso, que o foco das avaliações externas não está na/o estudante, mas nas escolas e nas redes de ensino, já que elas usam esses dados para comparar realidades e resultados, diagnosticar problemas, e, em alguns casos, certificar estudantes, como acontece com o Enem e o Encceja.

Essas avaliações ganharam espaço no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, quando se observou a possibilidade de os sistemas de ensino terem responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem escolar (LUCKESI, 2014). Num plano histórico, o início da avaliação educacional no Brasil, especialmente em torno do ensino médio de forma sistêmica, pode ser localizado em 1988, com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico — Saeb²⁰, cuja primeira aplicação se deu em 1990. Em 2005, surgiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nomeada de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, se articula, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb²¹ (LUCKESI, 2009). Em 1998 houve a primeira edição do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, que tinha o objetivo de avaliar os sistemas de ensino. Posteriormente, foi incorporado aos processos de seleção para as universidades

²⁰ O Saeb, em 1995, incorporou uma nova metodologia, baseada na Teoria de Resposta ao Item, que permite a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, em série histórica.

²¹ No cálculo do Ideb são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio – e a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos da última série de cada uma das etapas avaliadas. O Ideb varia de 0 a 10 e seus resultados permitem traçar metas bianuais, o que possibilitou que se tornasse ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)





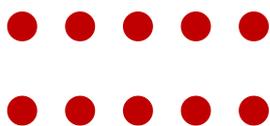
públicas, em que são avaliados o desempenho por aluna/o como critério para preenchimento das vagas. Diferentemente do Saeb, o Enem é opcional, ou seja, as/os estudantes que desejam fazer a prova precisam se inscrever (BRASIL, 2018).

As avaliações em larga escala serão sempre um recorte do currículo (BRASIL, 2017). As/os responsáveis pela aplicação dessas provas compreendem que qualquer avaliação precisa ter como norte o currículo, seja ele implícito ou explícito. Isso garante uma epistemologia avaliativa bem alicerçada, mais abrangente e capaz de fornecer diagnósticos mais precisos sobre o andamento do ensino e da aprendizagem daquele universo pesquisado.

Atualmente, contamos com uma Base Nacional Comum Curricular que orienta a produção das diretrizes curriculares dos estados. As avaliações devem dialogar, assim, com essas bases. No entanto, as avaliações externas aplicadas nas escolas brasileiras têm suas próprias matrizes, mesmo que precisem estar em diálogo direto com os currículos. O Enem, a maior avaliação aplicada no Brasil, ainda não tem um documento que articule diretamente sua construção à BNCC, mesmo que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, no artigo 31, afirmem que “A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018).

Para o êxito de uma avaliação externa, é necessária a clareza do que será avaliado (matriz de referência) e o resultado (escalas) que se espera de cada educanda/o em sua respectiva etapa escolar. Desse modo, o processo de avaliação deve produzir indicadores que possibilitem às instituições, como escolas e secretarias de educação, tomarem decisões ou reverem projetos e programas. As avaliações são, então, importantes instrumentos para o acompanhamento escolar, viabilizando que a escola e a comunidade alterem suas ações e redirecionem seu método de trabalho, e que se elabore a proposição de políticas públicas que elevem a qualidade da educação.

A participação e apropriação dessas avaliações pelas/os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são fundamentais, visto que, os indicadores



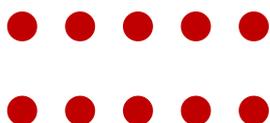


de rendimento escolar e de avaliação institucional serão sempre considerados para a constituição de políticas públicas. Atualmente, para o Ensino Médio são definidas as seguintes avaliações:

AVALIAÇÕES EXTERNAS – ENSINO MÉDIO	
NOME	OBJETIVO
Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece	Avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação no estado, bem como obter informações sobre o rendimento escolar dos alunos no intuito de gerar dados e informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo por base matrizes de referência ²² .
Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb	Diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Ideb, que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país - https://www.somospar.com.br/saeb/ .
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja	Construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, manifestações culturais e organizações da sociedade civil, entre outros - http://portal.mec.gov.br/encceja .



²² A Matriz de Referência é um recorte do currículo e apresenta os conhecimentos e habilidade para as diferentes etapas de escolaridade avaliadas. A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. “A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para obtenção de um resultado, sendo cada habilidade como um ‘saber fazer’” (CEARÁ, 2013, p. 15), ou seja, uma ação física ou mental que indica a capacidade adquirida.





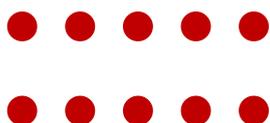
Exame nacional do Ensino Médio - Enem	Avaliar os sistemas de ensino, mas se tornou peça-chave nos vestibulares a partir de sua incorporação aos programas de seleção para a universidade do Governo Federal, em que o desempenho por aluna/o se tornou critério para preencher vagas em faculdades privadas e públicas - https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/uais-sao-as-avaliacoes-brasileiras-e-porque-elas-sao-importantes .
---------------------------------------	--

Em linha de síntese, as avaliações assumem um papel que busca promover a qualidade da oferta educacional nos diferentes contextos, instâncias e instituições educativas. Visando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais, têm se consolidado como instrumento a serviço da gestão dos sistemas e redes de educação, fornecendo subsídios para o conhecimento da realidade da educação brasileira e para a tomada de decisões por parte dos agentes que a integram. No entanto, é preciso mencionar que há interpretações a respeito das avaliações que induzem uma preocupação exacerbada com os índices educacionais, por vezes distorcendo o objetivo da aprendizagem, e colocando importantes disciplinas como secundárias, comprometendo a formação integral das/os alunas/os e aquilo a que a educação se propõe, ou seja, formar cidadãs/ãos comprometidas/os com o bem-estar social de todas/os as/os cidadãs/ãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliações externas e seus efeitos**. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.





FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: http://abecin.org.br/textos/Gatti_Professor_avaliao%C3%A7%C3%A3o_sala_aula.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

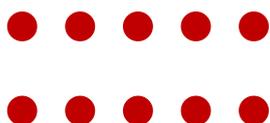
HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 34ª edição. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458**. Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. 05 mai. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.





1.1 AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS MULTIRRELAÇÕES COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

*Eurilange Gomes da Silva
Francisco de Assis Sales e Costa Júnior*

AVALIAÇÕES EXTERNAS E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

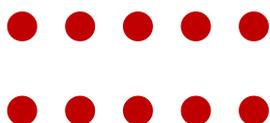
As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas de avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino, como é o caso do SAEB. Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino.

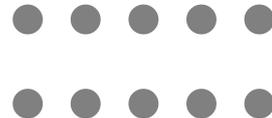
Portaria 458 de 05 de maio de 2020, que versa sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica - Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>.



Com o passar do tempo e conforme suas aplicações, os resultados das avaliações externas, cada vez mais, têm sido uma grande ferramenta de potencialização de estratégias pedagógicas para fomentar a aprendizagem das/os alunas/os na rede estadual de educação cearense, pois, além de permitirem um diagnóstico educacional, possibilitam o desenvolvimento de tomadas de decisões que auxiliam as/os professoras/es e a gestão escolar a otimizar a construção do saber.

Porém, é importante evidenciar que as avaliações externas têm diversas finalidades e utilidades e conquistaram um espaço no desenvolvimento de políticas educacionais no país e nos estados por serem consideradas “como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais,





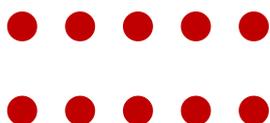
direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino.” (SOUSA, 2003, p.176).

Embora saibamos que os resultados das avaliações externas também são usados para a criação de rankings classificatórios, não vamos nos debruçar sobre essa temática neste texto, haja vista que nosso objetivo é apresentar as avaliações externas como um instrumento capaz de subsidiar a prática pedagógica na sala de aula. Pois,

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional) (BLASIS, FALSARELLA e ALAVARSE, 2013, p.39 *apud* PINTO, VIANA, p.04).

Isto posto, compreendemos que a prática pedagógica em sala de aula é um desafio que deve levar em consideração o currículo, como “[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.” (BRASIL, 2018).

É preciso, sobretudo, levar em consideração os mais variados contextos em que as/os estudantes estão inseridos e suas diversas especificidades, visto que consideramos que a escola não pode ser dissociada da realidade social e econômica em que está imersa. Sendo assim, a análise dos resultados das avaliações, externas ou internas, pode ser o ponto de partida para que as escolas possam verificar as melhores estratégias para promover o processo de ensino-aprendizagem, com qualidade e equidade, além de buscar também a transformação desse processo para sua melhoria.





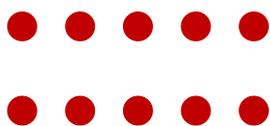
Entretanto, como falar das multirrelações das Ciências Humanas com as avaliações externas, se as proficiências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as mais importantes? É nesse ponto que destacamos as principais competências básicas exigidas na maioria das avaliações externas, que são: a leitura e a resolução de problemas, bem como suas relações com a área das Ciências Humanas e as demais áreas. Assim, é necessária a compreensão de que o saber não pode ser fragmentado em disciplinas e engana-se quem acha que saber ler, escrever e contar está restrito a apenas algumas disciplinas específicas.

Por isso, no contexto das avaliações externas, as Ciências Humanas têm importância fundamental, já que fornecem subsídios para leitura e interpretação textual por terem como uma das principais características a compreensão dos processos que constituíram as sociedades e as bases para os variados modos de vida.

O conhecimento produzido nessa área tem multirrelações com as avaliações externas, pois as/os alunas/os, a partir da percepção social do contexto em que estão inseridas/os, dialogada justamente nas disciplinas da área de Ciências Humanas, ampliam a capacidade de interpretar as informações que lhes são apresentadas, tais como os fatos que estão acontecendo e modificando a sociedade. A partir dessa compreensão, elas/es são capazes de argumentar, de pensar e propor intervenções, e isso vai influir diretamente em todas as áreas de conhecimento, ou seja, contribui para a aquisição de novos conhecimentos.

É nesse sentido que a BNCC tem como grande objetivo apontar diretrizes que ajudem na construção dos currículos e como norte o desenvolvimento de habilidades e competências. Esse é o foco e, para tanto, a aprendizagem precisa dialogar com um conjunto de práticas educacionais que fortaleça e desenvolva física, intelectual, cultural e emocionalmente as/os educandas/os.

No contexto atual, o currículo determina o que deve ser ensinado nas salas de aula brasileiras. A BNCC propõe uma inversão dessa ordem, quando as demandas provenientes do próprio contexto educacional apontarão os caminhos a serem trilhados. Por isso, as rotinas escolares precisam ser repensadas e revistas, sempre





entendendo a avaliação como uma etapa também de construção do processo de ensino e de aprendizagem.

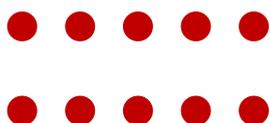
Com a BNCC, as avaliações formativas mudam e passam a existir para melhorar o processo de ensino. As informações das/os alunas/os registradas nas avaliações e em outros instrumentos utilizados pelas/os educadoras/es ajudam na identificação das dificuldades e na construção de saídas para a melhoria da aprendizagem e não são uma forma de “medir” se houve aprendizagem ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 jun. 2020.

PINTO, Roberto Arlindo. VIANA, Marger da Conceição Ventura. **As Avaliações Externas e a escola:** possibilidades e desafios para a sala de aula. Disponível em: <http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/AS-AVALIA%C3%87%C3%95ES-EXTERNAS-E-A-ESCOLA-POSSIBILIDADES-E-DESAFIOS-PARA-A-SALA-DE-AULA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.





1.2 AVALIAR NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM DIÁLOGO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS, AVALIAÇÕES INTERNAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

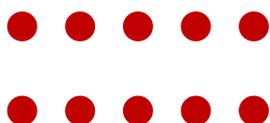
*Cydnara Ximenes de Melo Aragão
Ícaro Amorim Martins
Jacqueline Rodrigues Moraes*

No contexto escolar, o processo de avaliação das/os estudantes precisa se iniciar desde o primeiro dia de aula, compreendendo que aferir a eficácia das práticas de ensino não diz respeito somente ao momento de aplicação de exames diagnósticos ou formativos, tampouco se limita às ocasiões de apreciação de trabalhos individuais ou coletivos.

Em uma concepção pedagógica voltada para a formação integral das/os estudantes, pautada na abordagem por competências e concretizada pela utilização de metodologias ativas, a avaliação é um conjunto de procedimentos de análise dos estágios e dos avanços que se detectam ao longo do ano letivo.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, avaliar é, primordialmente, conferir os efeitos e impactos no desenvolvimento da capacidade de identificar, selecionar, comparar, criticar e propor soluções para os problemas nacionais e locais, próprios da realidade imediata das/os estudantes, de modo que elas/es evidenciem, também, suas competências pedagógicas e socioemocionais na realização de avaliações internas e externas.

É por isso que, no cotidiano escolar, muitas formas de avaliação precisam ser colocadas como desafio, pois se trata de um espaço no qual as/os estudantes devem ter o direito de “ensaiar” situações de testes e exames que, por vezes, definem seu destino, sua carreira, sua trajetória e sua vida, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio. Esses “ensaios”, portanto, longe de serem apenas uma forma de obter notas, precisam ser estratégias de aferição da aprendizagem em sentido amplo, ou seja, precisam, sobretudo, possibilitar a sistematização de indicadores que indiquem formação para a cidadania.



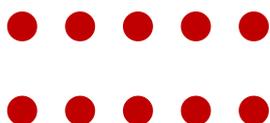


Nesse contexto, a avaliação abre um leque de opções e oportunidades de acompanhamento e verificação do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, é possível, por meio de uma avaliação diagnóstica, analisar o nível de conhecimento das/os alunas/os de modo coletivo e individual e, a partir das informações coletadas, propor ações para que a aprendizagem aconteça e as/os alunas/os tenham sucesso escolar.

As avaliações externas, embora não deem conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar, podem ser utilizadas como ferramentas para fornecer informações qualificadas sobre as práticas escolares e abrir perspectivas para as diretrizes educacionais e os debates sobre a qualidade do ensino, das escolas e do trabalho docente.

As avaliações internas também são capazes de fornecer informações adicionais sobre as práticas escolares. Em conjunto, os diferentes elementos do processo de avaliar possibilitam um diálogo que pode ter bons resultados. “Para concretizar a possibilidade de diálogo entre essas três formas de avaliação [...]” (avaliação da aprendizagem, avaliações internas e avaliações externas) [...] “parte-se do entendimento de que as três, quando relacionadas, clarificam a tomada de decisões pertinentes a situações específicas” (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 13).

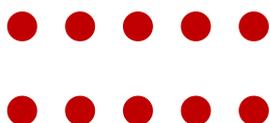
Diante dessa forma de avaliar, é preciso levar em consideração as características do contexto escolar, as particularidades das disciplinas e as diferentes formas que as/os alunas/os aprendem, com a possibilidade de um movimento de integração “colocando-as em igual patamar de importância, para o avanço da aprendizagem dos alunos” (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 13).





É preciso ressaltar que uma forma de avaliar não substitui as outras, e vice-versa, e que nenhuma pode ser desmerecida, pois elas podem ser agrupadas e comparadas para fornecer e produzir elementos para subsidiar o trabalho desenvolvido no interior das escolas, seja para aperfeiçoar as maneiras e instrumentos de avaliações internas, seja para oferecer elementos e informações de contexto para as provas externas, além de reunir indícios e bases para refletir sobre o planejamento escolar, os projetos pedagógicos e a readequação dos programas de ensino. Mas como pensar diferentes formas de avaliar nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo que haja um diálogo entre elas?

No campo do ensino de História, avaliar é uma prática cujo sentido é preparar a/o estudante para os desafios do tempo presente, haja vista que reconhecer e incidir na realidade brasileira é uma das provocações mais perceptíveis em questões de avaliações externas. Dessa maneira, em sala de aula, as perguntas nas provas de História são mais importantes do que as respostas, no sentido de que elas devem ser contextualmente concebidas para fins de “arrancar”, o máximo possível, a expressão de acúmulos que, até aquele momento, compõem a consciência histórica das/os estudantes. Isto porque, o que mais importa pra nós,





professoras/es de História, é que elas/es sejam aptas/os a apresentar argumentos consistentes e historicamente fundamentados em fontes e fatos.

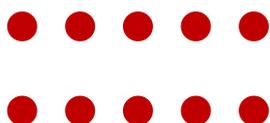
O que muito nos apetece é que elas/es aprendam a questionar as estruturas econômicas, problematizar as desigualdades sociais, apontar as injustiças raciais, exigir reparação histórica e participar ativamente de todos esses debates. Competentes nesses aspectos, nossas/os estudantes estão muito mais preparados para todas as situações de avaliação.

Na disciplina de Geografia, a leitura de mundo deve estar atrelada à compreensão do espaço geográfico. As categorias de análises e suas variadas interpretações são imprescindíveis para formar a/o aluna/o na perspectiva de torná-lo uma/um cidadã/ão crítico-reflexivo do seu lugar, do mundo e de sua própria realidade.

Estudar Geografia é pensar e refletir sobre os processos históricos que, ao longo do tempo, vem constituindo o espaço geográfico em diferentes tempos e modificando as paisagens no que diz respeito às suas características naturais e, sobretudo, humanas, por meio das múltiplas relações estabelecidas no território através da política que se estabelece no lugar. É buscar conhecer e saber como proceder na pesquisa fazendo uso de mapas, imagens e dados, sabendo interpretá-los, analisá-los e relacioná-los ao espaço geográfico, além de saber utilizar as categorias geográficas para analisar o espaço geográfico a partir da leitura dos usos do território.

A Geografia fornece subsídios para a compreensão de que as melhorias nas condições de vida, o combate às desigualdades os direitos básicos perpassam decisões políticas que decorrem dos conhecimentos, conflitos e acordos, os quais precisam ser democratizados.

Assim, avaliar em Geografia é refletir se objetivos definidos por essa disciplina estão sendo atingidos, se a/o aluna/o se reconhece como agente transformador do espaço geográfico é possível compreender as relações entre fenômenos e o uso do território pelos diferentes agentes sociais.



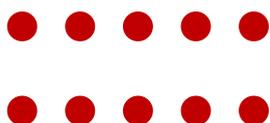


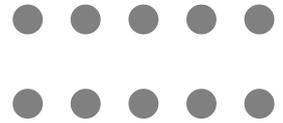
Na Filosofia, a avaliação deve voltar-se à compreensão crítica e reflexiva da realidade, uma vez que é, essencialmente, uma atividade que requer pensar sobre ambos. Esperamos que as/os alunas/os possam se autoavaliar e avaliar também os argumentos alheios a fim de refletir sobre suas colocações, interpretações e opiniões. Esperamos, também, que consigam compreender os argumentos das/os autoras/es e sua prática filosófica, e, principalmente, que sejam capazes de desenvolver suas próprias questões em diálogo com as/os autoras/es.

Já a Sociologia, como a ciência que estuda e busca compreender as relações entre indivíduo e sociedade, tem por finalidade **entender as estruturas sociais para que haja alguma modificação** nessa estruturação. Porém, como a Sociologia pode proporcionar às/aos alunas/os essa percepção? Como considerar a problematização das opiniões que são predominantes no cotidiano e desnaturalizar a realidade social? Do ponto de vista sociológico, isso pode ocorrer quando as/os alunas/os se veem como sujeitos conscientes do processo de construção de sua identidade social, tendo em vista, também, a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

Assim, a Sociologia pode ser usada como meio para conhecer cientificamente a realidade social e, conseqüentemente, contribuirá para compreender melhor a sociedade em que vivemos como um todo, bem como para explicar e buscar soluções para a complexidade das questões sociais que passamos hoje. A pesquisa como princípio educativo também contribui para o desenvolvimento do ser e agente social que é capaz de interpretar criticamente o mundo que vive.

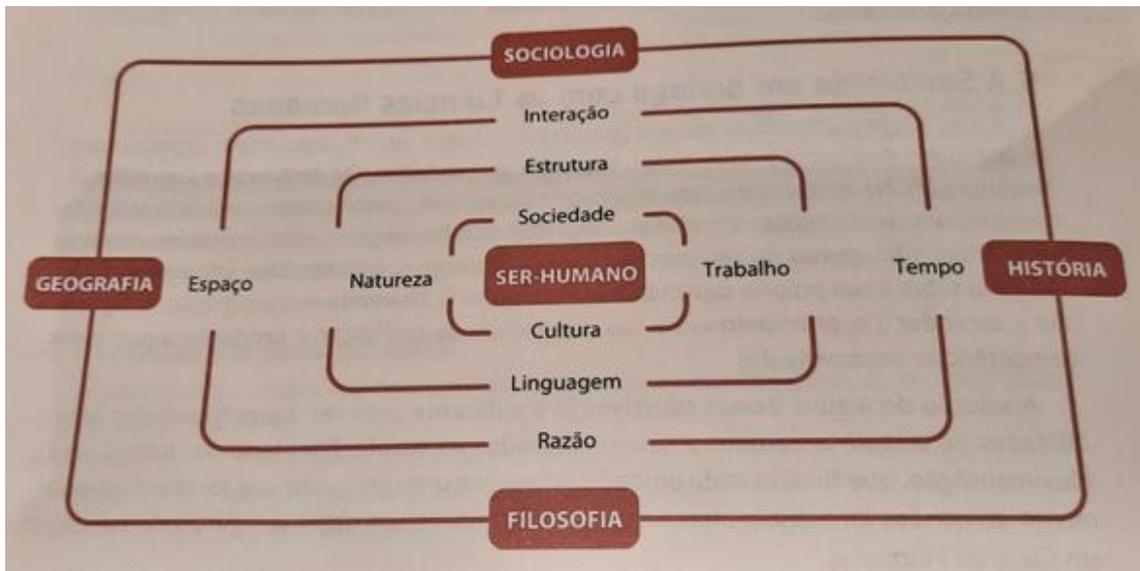
A Sociologia é uma disciplina que favorece o trabalho interdisciplinar, em especial com as disciplinas que compõem o campo das Ciências Humanas, portanto, pensar o ato de avaliar em Sociologia consiste em identificar, classificar e analisar as estruturas sociais em geral e de maneira singular, partindo das percepções, vivências e história de vida que as/os alunas/os trazem para sala de aula. É um processo de modelagem em que é preciso identificar a base para que possamos ir construindo e desconstruindo significados que favoreçam a curiosidade





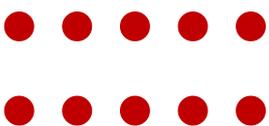
investigativa, o reconhecimento das diferenças, o respeito, a ética, a promoção da aprendizagem colaborativa, o protagonismo juvenil e a cidadania.

O papel do saber sociológico na compreensão das transformações e conflitos da sociedade precisa estar junto no contexto escolar, na abordagem curricular e avaliativa. O quadro abaixo apresenta o lugar da Sociologia em relação interdisciplinar com as demais disciplinas que constituem a formação das Ciências Humanas no ensino médio.



Fonte: Sociologia em Movimento – Suplemento do professor (2013).

O que precisa, então, ser levado em consideração ou tido como essencial para a verificação da aprendizagem em Sociologia? O modelo curricular; a articulação de conceitos e teorias; a vinculação das dimensões explicativa, discursiva e empírica pelos conteúdos trabalhados; a interação com o conteúdo durante as aulas; a participação nas discussões; a capacidade de estabelecer links durante ou depois das aulas, em momentos de interações; as atividades realizadas, e, por fim, as avaliações escritas. A aprendizagem como um processo deve considerar todas as possibilidades de interação, durante as aulas ou em outras situações que vão surgindo no contexto escolar.





Para finalizar, gostaria de compartilhar com você uma contribuição do sociólogo americano Charles Wright Mills. Para ele, “*imaginação sociológica*” significa olhar para as coisas de uma maneira diferente daquela a que estamos habituados na vida cotidiana e numa perspectiva mais vasta. Esse olhar deve considerar contextos (temos que nos situar num determinado período, num certo quadro histórico e numa determinada realidade social). Outra característica atribuída por Mill é a de corresponder à capacidade de mudarmos a nossa perspectiva para uma nova, sempre na tentativa de conseguir uma visão total da sociedade e de todos os elementos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

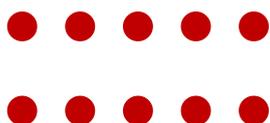
BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE; Ocimar Munhoz; coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. **Avaliação e Aprendizagem. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino / [textos]**. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1935535/mod_resource/content/1/avalia%C3%A7%C3%B5es%2oexternas.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio**. Volume único. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. **Inclusão de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no Saeb** - documento básico. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrices_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.





FRANCO, Maria Laura P. B. **Pressupostos epistemológicos da Avaliação Educacional**. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084/1089>. Acesso em: 03 jun. 2020.

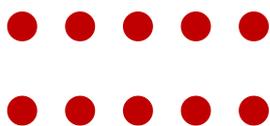
SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 1ª ed. São Paulo: Moderna 2013.

ATIVIDADE 1

Como atividade prática, apresentamos, a seguir, algumas propostas de avaliação interna que buscam preparar as/os estudantes para avaliações externas, especificamente para a prova de redação do Enem. Trata-se de uma proposta que parte do ensino de História, mas que também pode ser utilizada em outras disciplinas para a criação de um texto do tipo dissertativo-argumentativo cujo mote é a Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

ORIENTAÇÕES

1. Considerando que as/os estudantes estão no terceiro ano do ensino médio, a/o professora/or pode solicitar a produção de um texto dissertativo-argumentativo no modelo exigido pelo Enem – Exame Nacional do Ensino Médio a partir do tema “Caminhos para Educação das relações étnico-raciais: fortalecendo identidades e combatendo o racismo”. Caso seja possível, a/o professora/or poderá estabelecer diálogo com a disciplina de Língua Portuguesa (Produção Textual/Redação), uma vez que é necessário considerar os critérios de avaliação da *Matriz de Referência para Redação* integrada ao “Manual de Redação do ENEM – Cartilha do Participante” (2018), emitida pelo Ministério da Educação.
2. Uma aula sobre gêneros textuais da/o professora/or de Língua Portuguesa seria pertinente neste momento, a qual pode incluir a apresentação dos critérios de avaliação da redação do Enem. A/o professora/or de História pode colaborar, ressaltando a contribuição do conhecimento histórico para a produção de redações mais coerentes e a emissão de opiniões (teses) mais consistentes, na medida em que o conhecimento histórico pode ser utilizado para a formulação de argumentos e para corroborar ideias. Assim, avaliamos que as duas disciplinas estariam pensando juntas em como as/os estudantes podem aprimorar sua capacidade de escrever textos formais.
3. A produção textual pode ser feita na sala de aula com tempo determinado ou ser solicitada como “tarefa de casa”. Nossa proposta de produção textual também pode ser usada em uma das ocasiões de “exames simulados do Enem”, haja vista que as/os estudantes de terceiro ano costumam realizar esse tipo de exercício.



4. Uma proposta de correção: as redações podem ser identificadas por números e as/os próprias/os estudantes podem corrigir os textos uns dos outros, por isso, a explicação dos critérios de avaliação da prova de redação do Enem seria imprescindível. Elas/es podem comentar sobre as teses, argumentos e propostas de intervenção social desenvolvidas pelas/os colegas de turma.
5. A/o professora/or pode ainda corrigir e realizar análise de conteúdo das redações, averiguar opiniões, argumentos e propostas mais comuns das/os estudantes e dialogar sobre elas em sala de aula como forma de retorno (*feedback*) docente.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.



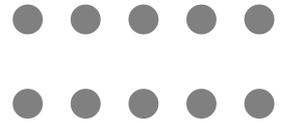
Brasil. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

TEXTO II

A discriminação racial no Brasil é responsável por parte significativa das desigualdades entre negros e brancos, mas, também, das desigualdades sociais em geral. Essas diferenças são resultado não somente da discriminação ocorrida no passado, mas, também, de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, cotidianamente, procedimentos discriminatórios. A persistência dos altos índices de desproporções raciais compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e coesa.



Ferreira, V.M. A importância da Lei 10.639 para a erradicação do racismo. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/importancia-da-lei-10-639-para-erradicacao-racismo/>. Acesso em: 01 jul. 2018 (fragmento).



TEXTO III

Menina que teve o cabelo alisado por madrasta recupera os seus cachos

Por Luísa Massa, publicado em 08 de julho de 2018.

"Muita gente se sensibilizou com o caso da Bella e estamos recebendo muitas mensagens e convites de especialistas querendo nos ajudar", contou a mãe.

Na última semana, um caso polêmico tomou conta das redes sociais. Fernanda Taysa, a mãe da pequena **Izabella**, de 8 anos, publicou um desabafo contando que a filha teve o seu cabelo cortado e alisado pela madrasta. Fernanda alegou que não foi informada sobre a questão, que foi consentida apenas pelo pai da garotinha.

"Muita gente se sensibilizou com o caso da Bella e estamos recebendo muitas mensagens e convites de especialistas em cachos querendo nos ajudar. Não tenho palavras pra agradecer tamanho carinho com a Bella de todos vocês, cada recadinho e vibrações positivas", afirmou Fernanda. No final de uma das gravações, a pequena aparece feliz por ter recuperado os seus cachos depois de ter feito uma reconstrução.



Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/menina-cabelo-alisado-por-madrasta-recupera-cachos/>. Acesso em: 14 jul. 2018.

TEXTO IV

Racismo na escola: mãe denuncia coordenadora que pediu para cortar cabelo dos filhos

Funcionária enviou um bilhete na agenda: "eu ficaria mais feliz com o cabelo deles aparado ou preso"; família decidiu mudar as crianças de colégio.

Publicado em 22 de junho de 2016

Débora Figueiredo recebeu, na última quinta-feira (16), um pedido inusitado da escola onde seus filhos gêmeos Antônio e Benício, de três anos, estudavam em Duque de Caxias (RJ). A coordenadora do colégio enviou um bilhete na agenda das crianças, sugerindo para ela "aparar ou trançar o cabelinho dos meninos".

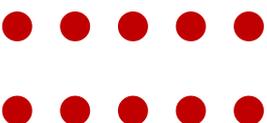
Débora, que é professora de música, também informou que foi até a escola com um advogado e que a diretora disse que tudo havia sido um mal-entendido. Segundo ela, o bilhete foi motivado por um "surto de piolhos" entre os alunos.

Os pais dos gêmeos encerraram a matrícula dos filhos e estão em busca de outra instituição de ensino.

"Como eu gostaria que meus filhos não passassem por nenhum tipo de preconceito, como eu gostaria de protegê-los desse mundo cruel", desabafou a mãe.



Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/racismo-na-escola-coordenadora-gera-revolta-ao-pedir-que-mae-corte-cabelo-dos-filhos/>. Acesso em: 14 jul. 2018.





A partir da leitura dos textos motivadores, com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação e de nossas aulas sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira e tendo o vídeo “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” como ponto de partida, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal sobre o tema “Caminhos para Educação das relações étnico-raciais no Brasil: fortalecendo identidades e combatendo o racismo”, apresentando proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=3M5Pn_YjZek.

ATENÇÃO!

Na Filosofia, na História, na Geografia e na Sociologia uma reflexão por escrito, seja texto, ensaio ou artigo, é uma forma de avaliar, inclusive servindo para contextualizar e vincular as avaliações externas, olimpíadas, vestibulares, entre outras, pois trabalha a leitura, a interpretação e a escrita.

Os debates são maneiras de avaliar o nível de compreensão e maturidade sobre determinados temas.

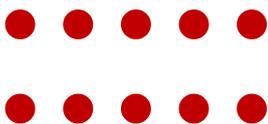
O uso da lousa para a composição de tópicos sobre os quais as/os alunas/os tenham curiosidade promove a participação e desenvolve várias competências e habilidades.

ATIVIDADE 2

Como considerarmos os resultados da avaliação externa? Ela pode ser comparada às avaliações internas?

O encadeamento do recorte processual que cada avaliação proporciona à prática pedagógica precisa ser reconhecido como instrumento capaz de colaborar para o processo educativo. Como os dados gerados a partir da avaliação externa se relacionam ao trabalho na sala de aula? Como transpor as informações e leituras que aqueles números representam para o cotidiano no trabalho educativo?

O diálogo e os resultados entre as avaliações precisam ser proximais. As avaliações externas devem ser referências para a melhoria da qualidade de ensino em nível de Secretaria da Educação, projeto pedagógico da escola e

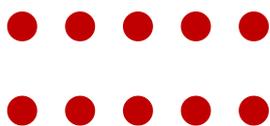




trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, pois elas são subsídios para a leitura dos resultados e estimulam propostas de intervenção para a melhoria do ensino. A leitura dos dados deve ser realizada de forma coletiva, com toda a comunidade escolar em escalas maiores de abordagem, mas também deve chegar à especificidade das turmas e de cada aluna/o. Assim, o planejamento precisa analisar cada avaliação e fazer comparação entre elas em nível de aproximação pelos resultados que cada uma tem. Essa análise é ponto de partida para a tomada de decisões sobre as intervenções a serem adotadas pela escola. A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo de ensino e, para isso, deve estar a serviço da melhoria contínua da aprendizagem, já que pode promover o diagnóstico das necessidades, a definição de metas num dado período de tempo e a priorização das intervenções por série, turma e aluno.

Que tal um exercício? Vamos propor à gestão da escola uma análise dos resultados das avaliações externas como Saeb, Spaece e Enem e o Mapa do Rendimento Bimestral com o resultado dos 5 períodos do ano de 2019 para iniciarmos a atividade de aproximação entre as avaliações internas e externas? Sugiro, inicialmente, que essa análise interna considere a aprovação de cada turma e aluna/o em todas as disciplinas; que as/os alunas/os que tenham ficado reprovados sejam listados, inclusive por disciplina, para facilitar o comparativo (esses dados podem ser coletados pelos sistemas que a Secretaria de Educação disponibiliza e que podem qualificar a reflexão, como: o Sistema Integrado da Gestão Escolar - SIGE e a Sala de Situação).

Posteriormente, sugerimos trabalhar com o resultado do Enem, isto é, com a média das áreas do conhecimento. Podemos construir um mapa de identificação dos conteúdos abordados e verificar se são contemplados no plano anual curricular. É importante destacar que os conteúdos do plano anual não podem se restringirem aos conteúdos da matriz de referência, eles devem ser mais amplos e contemplar as dificuldades das/os alunas/os. Esse exercício possibilitará inúmeras abordagens, análises e reflexões acerca do fazer pedagógico da escola. E depois, o que fazer? Partir dele para (re)pensar as intervenções necessárias à construção da aprendizagem para todas/os as/os alunas/os.



SAIBA MAIS !

UNIDADE I

VÍDEOS

Apresentação - Programa de Formação Continuada de Professores: Itinerários Formativos Coded/CED-Seduc:

https://docs.google.com/presentation/d/1Ea4lk_oetKp5PLKF5vOQ_ksaMMQVUcm/edit#slide=id.p2

Apresentação Itinerários Formativos 2020:

<https://www.youtube.com/watch?v=efWkCAoxgmQ>

Itinerário Formativo - Ciências Humanas - 2020:

<https://www.youtube.com/watch?v=yHWihDoSWgY>

ARQUIVOS

A_pedagogia_das_competencias_autonomia_ou_adaptaca.pdf

https://drive.google.com/file/d/13Eh2KMFoA9mEpf_TtLq7uzNaZYorD-H/view?usp=sharing

BNCC - Versão Final CH pags-563-581-1.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1nhhmXjr43gSa9WTOrhPAgvH3ajg8tS3K/view?usp=sharing>

bncc ensino_medio.pdf

https://drive.google.com/file/d/1FH222n5_ZKLywOo2qdxFl7oXuVzxnRZC/view?usp=sharing

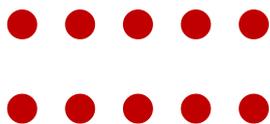
Competências Nilson Machado.pdf

https://drive.google.com/file/d/1b3nDo2CGlCgQlaR5DAuvhy9QBAu_pb5M/view?usp=sharing

Currículo por competências.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1xxW3Gdvu5ob3neKcCQJ5QrYeE3Qqz7Xy/view?usp=sharing>

Diretor de Turma.pdf





https://drive.google.com/file/d/189sYzPw7IWSiogOO_BHMaWW5peQnGehq/view?usp=sharing

fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade-1-28.pdf

https://drive.google.com/file/d/1sC9Wc_Kp3x01-DKiM3_2leSpz-fwJxMS/view?usp=sharing

OCNs CH.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1YdpGvZS7yqRSU3P94aG-1dcbgkpylYDb/view?usp=sharing>

PCN+ CH.pdf

https://drive.google.com/file/d/1FMM6_DNPUw4zbeO1Pn2UXibEC2J2POLc/view?usp=sharing

PCNS ciencias.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1oZXF8PnlZH62eq7KhdDWhNyhXGCgm3Aj/view?usp=sharing>

v14n1a08.pdf saberes e competências.pdf

https://drive.google.com/file/d/1X_Ceg5pjhqs2-lohwXJ9sYZ6hkxYz8nx/view?usp=sharing

UNIDADE II

VÍDEOS

Vídeo BNCC Competências:

<https://www.youtube.com/watch?v=mqWpOEm52KE>

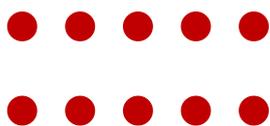
Vídeo História na BNCC:

<https://www.youtube.com/watch?v=lxwrvP9PaYc>

Vídeo Geografia na BNCC:

<https://www.youtube.com/watch?v=QEFqx4ztZs>

Vídeo Desafios da Educação Especial O currículo de Geografia na Base Nacional Comum Curricular:





<https://www.youtube.com/watch?v=zhJ2nCN1DZc>

Vídeo Filosofia BNCC:

<https://www.youtube.com/watch?v=O9bjFDWpxpo>

Itinerário Formativo 2020 - Ciências Humanas:

https://www.youtube.com/watch?v=-_oVLbohIRc&list=RDCMUC4GJ1T5BIDf2YvyeTXQIMdg&start_radio=1&t=2s

Abordagens por competências na Geografia:

https://www.youtube.com/watch?v=-_oVLbohirc

ARQUIVOS

Artigo BNCC Sociologia.pdf

<https://drive.google.com/file/d/15ZiMaOYcYaKucoWbESirfsMa-UBecUon/view?usp=sharing>

Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf considerações sobre a BNCC.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1On7izHown2GcqtTkE-b3NECtn8QNBPMJ/view?usp=sharing>

Sociologia BNCC Mariana Lopes Vieira.pdf

https://drive.google.com/file/d/1WlbdTUNyes6qb-HynminxfP_PZyLO3U4/view?usp=sharing

UNIDADE III

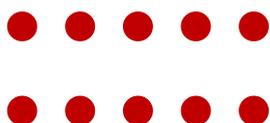
ARQUIVOS

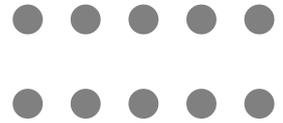
met. ativas geo.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1oTW11Noc7kzgTWoX3-QJIN8Zp3U7Uc8b/view?usp=sharing>

Metodologia Ativa para Ensino de História Experiência de Formação na Graduação em História a Distância da UNEB.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1ocfN9bl45Goon87NnOyv1o7To-xPdbHY/view?usp=sharing>





Metodologias ativas.pdf

<https://drive.google.com/file/d/1zRNsR7taoZ63irNjwnkEonE-wzlzH2ur/view?usp=sharing>

UNIDADE IV

VÍDEOS

[https://avaced.seduc.ce.gov.br/mod/url/view.php?id=24212:](https://avaced.seduc.ce.gov.br/mod/url/view.php?id=24212)

<https://avaced.seduc.ce.gov.br/mod/url/view.php?id=24212>

Avaliar nas Ciências Humanas:

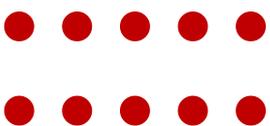
<https://avaced.seduc.ce.gov.br/mod/url/view.php?id=24213>

Avaliações Externas e Ciências Humanas:

<https://www.youtube.com/watch?v=gq65nl-4no8&feature=youtu.be>

Avaliar nas Ciências Humanas:

<https://www.youtube.com/watch?v=RWomCH-oiWk>



SOBRE OS AUTORES

ANTÔNIO ALEX PEREIRA DE SOUSA



Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - Uece. Professor de Filosofia da Seduc/CE.

ANA PAULA PEQUENO MATOS

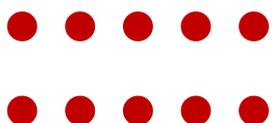


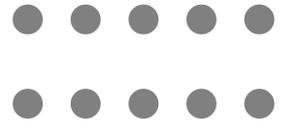
Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2014). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (2000). Orientadora de célula da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (2019 - Atual). Interlocutora do INEP para avaliações externas (2017 - atual). Representante do estado do Ceará no GT de avaliação do Consed (2017 - atual). Desenvolve atividades didático-pedagógicas nas áreas de avaliação da aprendizagem e avaliação externa.

ANDREA COUTINHO PESSOA DE OLIVEIRA



Licenciada e mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - Uece. Professora efetiva de Filosofia da Seduc/CE.





CYDNARA XIMENES DE MELO ARAGÃO



Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora de Sociologia concursada da rede pública estadual (Ceará). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF e em Psicopedagogia Institucional pela UVA. Mestranda em Sociologia - ProfSocio/UVA. Atualmente, é assessora técnica - Superintendente Escolar na Crede 6/Sobral - Seduc/CE.

DÉBORA KLIPPEL FOFANO

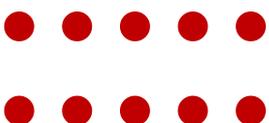


Licenciada e mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - Uece, doutoranda em Filosofia e Sociologia da Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC, em que desenvolve pesquisa sobre Ideologia e Violência na Educação. Atualmente, é professora da rede estadual de ensino do Ceará (Seduc/CE). Pesquisadora do Grupo Teoria Crítica, Filosofia Contemporânea e Educação (Faced/UFC). Também pesquisa filósofas e ensino de filosofia, fazendo parte do coletivo de filósofas YebáBeló e do Fórum de Professores de Filosofia do CE. É criadora de conteúdo da página @filosofa.deinterrogacao no Instagram, do podcast Perdidos na Parallaxe e do Aconchego Filosófico.

EURILANGE GOMES DA SILVA



Mestranda do ProfSocio/UVA. Especialista em Ensino de Sociologia e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Licenciada na disciplina de Sociologia. Professora efetiva de Sociologia da Seduc/CE.





FRANCISCO DE ASSIS SALES E COSTA JÚNIOR



Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor concursado da rede pública estadual (Ceará). Especialista em Gestão Escolar pela UFC. Mestre em História e Letras pela Uece/Feclesc. Atualmente, é técnico educacional da equipe de Educação Especial da Seduc/CE.

ÍCARO AMORIM MARTINS

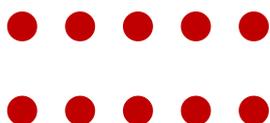


Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará - Uece. Professor de História da rede estadual de ensino. Pesquisador do Grupo Ensino de História da UFRN e do Laboratório de Ensino Aprendizagem em História - LEAH da UFC, com pesquisas em Ensino de História, Educação Antirracista e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atualmente, é Técnico Educacional da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional da Seduc/CE.

JACQUELINE RODRIGUES MORAES



Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Assessora técnico-pedagógica da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância - Coded/CED. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT/Lisboa PT. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7786087686410028>.





KARINE PINHEIRO DE SOUZA



Pós-doutora na Universidade de Aveiro. PhD em Ciências da Educação, Universidade do Minho – Portugal. Mestra e licenciada em Letras/UECE. Professora da Seduc/CE. Atualmente, assistente técnico-pedagógico da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância - Coded/CED.

MAYARA TÂMEA SOARES



Mestranda em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - Uece. Professora da rede pública de ensino do Ceará e, atualmente, assistente técnica da Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico das escolas profissionais na Seduc/CE.

OCTAVIANUS CESAR SILVA



Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Prominas. Professor efetivo de História da Seduc/CE.

VANUZIA BRITO DE LIMA



Mestra em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Desenvolvimento com Meio Ambiente (IVA/UVA) e em Gestão e Coordenação Pedagógica pela UVA em parceria com a Faculdade Darcy Ribeiro. Exerce o magistério nas redes estadual (Ceará) e municipal (Sobral) de ensino, atuando nas áreas de mapeamento para o Trabalho de Campo e palestras temáticas na área de Ciências Humanas.

