

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

Larissa Rodrigues Mouzinho Lugarini

**CONTEÚDOS ATITUDINAIS E COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA  
PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Rio de Janeiro

2022

**LARISSA RODRIGUES MOUZINHO LUGARINI**

**CONTEÚDOS ATITUDINAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO  
ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

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

Orientador(a): Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L951 Lugarini, Larissa Rodrigues Mouzinho

Conteúdos atitudinais e competências socioemocionais no ensino de história : uma perspectiva de educação integral / Larissa Rodrigues Mouzinho Lugarini. — Rio de Janeiro, 2022.

63 f.

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

Orientador: Julio Cesar Paixão Santos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Estudantes – atitudes . 3. Comportamento. 4. Anos finais do Ensino Fundamental – Estudo e ensino. I. Santos, Julio Cesar Paixão. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**LARISSA RODRIGUES MOUZINHO LUGARINI**

**CONTEÚDOS ATITUDINAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO  
ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos  
Especialização em Ensino de História/CP II  
Orientador

---

Profa. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva  
Especialização em Ensino de História/CP II

---

Prof. Dr. Henrique Pinheiro Costa Gaio  
UERJ

---

Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa  
Especialização em Ensino de História/CP II

---

Profa. Dra. Gêssica Góes Guimarães Gaio  
UERJ

A todos aqueles que acreditam e lutam por  
uma educação transformadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Àqueles que sempre estão comigo, provendo suporte, auxílio e motivação.

Aos que permanecem e encontram-se por perto.

Aos que compartilham das alegrias e angústias.

À família mais impulsionadora que eu poderia ter.

Ao professor Dr. Julio Santos, pelo tanto de aprendizado, orientação e compreensão.

Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.

Paulo Freire, 1979

|

## RESUMO

LUGARINI, Larissa Rodrigues Mouzinho. **Conteúdos atitudinais e competências socioemocionais no ensino de História: uma perspectiva de educação integral.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Uma educação que visa formar sujeitos educandos para agirem em prol de uma sociedade mais ética, livre e democrática, passa pela superação da escola propedêutica. A abordagem tipológica dos conteúdos, de Antoni Zabala, César Coll e outros, propõe uma tipificação sobre aquilo que deve ser ensinado e, devidamente, explicitado no currículo escolar. Os conteúdos são, por eles, divididos em conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais. Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir os conteúdos atitudinais no Ensino de História, especificamente na Educação Básica. Ao relacionar estes conteúdos com as competências emocionais, de Daniel Goleman, pretende-se explicitar a intencionalidade de trabalhá-los e desenvolvê-los nos estudantes simultaneamente a outros tipos de conteúdo. Este é um trabalho de revisão bibliográfica. Partindo desta, propõe-se uma sequência de conteúdo atitudinal para o 9º ano do Ensino Fundamental como produto pedagógico. Esta reflexão busca contribuir para a discussão sobre a relevância da inserção dos conteúdos atitudinais no Ensino de História ao mesmo tempo que indica possíveis caminhos para realizá-la.

**Palavras-chave:** conteúdos atitudinais; ensino de história; competências emocionais; sequência de conteúdo.

## ABSTRACT

LUGARINI, Larissa Rodrigues Mouzinho. **Attitudinal contents and social-emotional competences in History Teaching: a perspective of integral education.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

An education that aims to train students to act in favor of a more ethical, free and democratic society, involves overcoming the propaedeutic school. The typological approach of contents, by Antoni Zabala, Cesar Coll and others, proposes a typification of what should be taught and duly explained in the school curriculum. The contents are, by them, divided into conceptual, factual, procedural and attitudinal contents. This work aims to analyze and discuss the attitudinal contents in History Teaching, specifically in Basic Education. By relating these contents to Daniel Goleman's emotional competences, it is intended to make explicit the intention to work with and develop them in students simultaneously with other types of contents. This is a bibliographic review work. Based on this, a sequence of attitudinal content is proposed for the 9th year of Elementary School as a pedagogical product. This reflection seeks to contribute to the discussion about the relevance of the insertion of attitudinal contents in History Teaching, at the same time indicating possible ways to carry it out.

**Keywords:** attitudinal contents; History Teaching; emotional competences; content sequence.

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

<b>Figura 1</b> - Conteúdos segundo sua tipologia .....	20
<b>Figura 2</b> - Níveis de análise do contexto no modelo ecológico de Bronfenbrenner...35	35
<b>Figura 3</b> - O golpe de 1964 e os indígenas.....52	52
<b>Figura 4</b> - Manifestantes marcham por igualdade racial em frente ao viaduto do Chá, em São Paulo (1978) .....	53
<b>Figura 5</b> – Ailton Krenak pinta rosto em protesto na Assembleia Constituinte.....56	56

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Referências da BNCC para estudo da Cidadania no 9º ano do Ensino Fundamental.....	43
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – Centro Pedagógico

LGE – Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

LOGSE – Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM TIPOLOGICA DOS CONTEÚDOS E POR QUE ENSINAR ATITUDES .....</b>	<b>16</b>
	<b>2.1 Os conteúdos atitudinais e o ensino de História .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE ATITUDES.....</b>	<b>30</b>
	<b>3.1 Trabalhando os objetivos atitudinais de forma explícita.....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>TRABALHANDO ATITUDES CIDADÃS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>43</b>
	<b>4.1 Unidade de análise: sequência de conteúdo atitudinal para o 9º ano.....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Toda vez que pensamos em estruturação de educação formal, pensamos sobre conteúdo. Independentemente de se tratar de um curso, uma disciplina ou um ano letivo. Conteúdo é o que se ensina e o que se aprende, sobretudo em espaços educativos. Sendo assim, esta palavra compreende uma infinidade de itens a serem estudados e trabalhados. Quanto mais velhos os estudantes são, mais estes itens são detalhados e geralmente tendem a elencar matérias, assuntos ou recursos cognitivos indispensáveis para o aprendizado de uma determinada disciplina. Incluindo fatos e conceitos que vão da História à química, dar conta dos conteúdos é uma das missões mais importantes no ambiente escolar e eles se tornam o principal foco de praticamente todo professor, assim como de todo estudante.

Partindo das abordagens tipológicas dos conteúdos, entendemos que conteúdos não são somente os conceitos, mas tudo aquilo que é possível de ser aprendido e tem relevância no processo pedagógico (COLL et al., 2000). Ou seja, desde a data de comemoração da Proclamação da República até o ato de amarrar os sapatos, passando pela atitude de ajudar alguém que cai à nossa frente. Uma vez que tudo isso é conteúdo, a abordagem tipológica portanto, torna insuficiente a maneira como geralmente a aprendizagem de conteúdos é desenvolvida na escola comumente conhecida. Inicialmente os conteúdos eram tipificados como conceituais, procedimentais e atitudinais, mas foram acrescentados também dos conteúdos factuais, em matérias como História, onde têm significativa relevância (ZABALA, 1998). Sua teoria aplica-se em toda e qualquer disciplina e nível escolar.

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar e discutir a relevância dos conteúdos atitudinais no ensino de História, especialmente na educação básica. O tema visa ampliar o entendimento sobre estes para que possam ser desenvolvidos e estimulados em sala de aula. Para tanto, será preciso inicialmente identificar quais são os conteúdos atitudinais e debater sua inserção no currículo. Em seguida, pretende-se relacionar a teoria de inteligência emocional ao ensino aprendizagem destes conteúdos e, por fim, propor uma sequência de conteúdos atitudinais a ser desenvolvida em sala de aula.

A indagação sobre esta pesquisa se iniciou quando eu trabalhava em uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro. A instituição passava por mudanças

que iam desde gerenciamento de recursos até o Projeto Político Pedagógico. Começou-se então a falar em valores e, sobretudo, em uma educação baseada em valores. Ao longo do tempo em que estive na instituição, foram promovidos encontros e formações gerais para toda a comunidade escolar, incluindo funcionários, estudantes e pais. Logo veio a desconfiança de que o ensino de valores por si mesmos poderia recair no moralismo. Pouco depois, falava-se sobre integrar o ensino de valores nos planejamentos, mas ninguém parecia saber ao certo como fazê-lo. Foi buscando soluções e desejando entender a que serve uma educação focada nestes valores que tive meu primeiro contato com a teoria de Antoni Zabala em uma aula na especialização.

Entendemos que a tipificação dos conteúdos de Zabala proporciona uma formação integral dos sujeitos educandos. Ao colocar os conteúdos atitudinais como parte constituinte explícita do projeto pedagógico, estamos visando uma formação mais cidadã e participativa, com valores éticos e humanos. Assim, inicialmente, no capítulo dois, trataremos sobre os tipos de conteúdo, a conceituação de atitudes e o porquê de ensiná-las. Em seguida, sobre as dificuldades e desafios ao ensinar atitudes, especialmente dentro da disciplina História. Terminaremos esta seção com uma reflexão sobre a urgência de ensinar atitudes mediante o momento em que nos encontramos historicamente, o chamado giro ético-político nas ciências humanas e sociais (RANGEL, 2015), analisando os esforços já existentes de tornar esta teoria uma prática possível dentro de escolas brasileiras.

Depois, no capítulo três, associaremos as atitudes a serem ensinadas e aprendidas à inteligência emocional. Traçaremos um breve histórico até o momento em que se entende as inteligências como plurais. Tendo como partida a teorização de Daniel Goleman, analisaremos as competências emocionais – que se dividem em pessoais e sociais. Num segundo momento, nos desdobramos sobre os esforços que têm sido feitos até então para obter-se uma sistematização de objetivos atitudinais a serem trabalhados no ensino de História, baseando-nos em dois autores que, a partir de distintas bases, se propõem a discutir o assunto. Primeiramente falaremos sobre os trabalhos de Maria Rosa Silveira e, em seguida, de Julio Paixão Santos, ressaltando as competências e as habilidades específicas requeridas de estudantes de História no que diz respeito aos conteúdos atitudinais. Os esforços de Santos para elencar

habilidades em diferentes níveis que vão desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a graduação em História, o que é chamado por ele de proficiência, serão os paradigmas epistemológicos norteadores da proposição feita no capítulo quatro.

Fechando este trabalho, o quarto capítulo apresenta uma proposta de sequência didática a ser implementada durante um semestre do 9º ano do Ensino Fundamental. Seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular, vigente desde 2020, partiremos dos conceitos de “cidadania” e “participação política” no Brasil ao longo do período a ser estudado neste ano letivo (o Brasil Republicano, mais especificamente o século XX) para trabalhar e aprofundar os conteúdos atitudinais a estes conceitos relacionados. Esta não será uma sequência didática aplicada a somente uma unidade ou aula, mas que voltará em diversas vezes nas quais os conceitos forem trabalhados, fazendo ligações com o presente, buscando intervir na realidade, pois acreditamos que atitudes não se aprendem exclusivamente por explicação e /ou memorização.

A pretensão final aqui colocada é entregar uma reflexão sobre a necessidade de direcionarmos nosso olhar enquanto educadores para uma educação que se coloque além do mero ensino dos comumente chamados “conteúdos”, para poder intervir na vida de nossos estudantes não somente enquanto eles estão em sala de aula, mas prepará-los um pouco mais para o mundo que se põe diante de nós, ao mesmo tempo em que nele intervêm. Por ser uma reflexão que foge da regra já estabelecida, é preciso fundamentação teórica e, preferencialmente, exemplos. Buscando entregar os dois, este trabalho é um convite a debater o ensino de atitudes, valores e normas e, também, a maneira de inseri-los numa instituição cada vez mais vigilante e repressora das ideias e maneiras como agem os professores, assim como do que deve ser abordado ou não dentro de seus limites.

## 2 ABORDAGEM TIPOLOGICA DOS CONTEÚDOS E POR QUE ENSINAR ATITUDES

No início da década de 1990, a Espanha aprovou uma lei reformista na educação, a Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que visava implementar mudanças profundas no sistema correspondendo aos anseios da sociedade que passava por transformações políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Além dos motivos internos, ainda havia a entrada do país na União Europeia, em 1986, e a exigência da adequação da realidade espanhola ao restante do bloco (SENE, 2008).

Durante praticamente toda a ditadura franquista (1939-1976), o ensino espanhol caracterizava-se pelo tradicionalismo e conservadorismo católico, exaltação das forças militares, nacionalismo e subvenção estatal das escolas privadas, sobretudo confessionais. A escola torna-se aparelho ideológico de infiltração política, de forma que até mesmos as disciplinas previstas nos currículos refletiam a sociedade que se pretendia, com clara divisão de papéis de gênero e militarização do espaço escolar (PEREIRA, 2017, p. 35-44).

Em 1970, nos anos finais da ditadura de Franco, uma lei educacional é aprovada. A Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), surge também de pressões da sociedade, especialmente da classe média, por uma maior escolarização. Mais abrangente, ampliando os anos de escolaridade obrigatória e gratuita para oito séries, dos seis aos quatorze anos, a lei implementa a educação de maneira mais democrática e menos elitista do que a anteriormente vigente. Todavia, esta ainda é uma educação tecnicista de massas que separava o ensino médio entre *bachillerato* (que levava a universidade) e profissionalizante. Mantinha caráter bastante conservador, com controle ideológico e autoritário, condizente com o governo ditatorial (SENE, 2008).

É somente a partir da LOGSE, em 1990, que há uma extensão da educação compreensiva (sem qualquer distinção), obrigatória e gratuita até os dezesseis anos de idade (SENE, 2008, p. 182). Baseada nos estudos de psicologia infantil e de desenvolvimento, como por exemplo, as teorias de Piaget e a escola de Genebra, a reforma tem como um de seus maiores nomes César Coll, psicólogo e professor da Universidade de Barcelona, defensor de uma concepção cognitivista e construtivista do estudante e da sua aprendizagem, em

oposição à concepção tradicional de ensino que defendia uma transmissividade cumulativa. Juntamente com outros reformadores, como Juan Ignacio Pozo e Antoni Zabala, propõe um currículo que defende uma educação radicalmente construtivista, enquanto sustenta a relevância dos conteúdos (COLL, 2000, p. 11).

Estas ideias guiaram a transformação requerida para estudantes, professores, gestores e todo o sistema educacional. Visava superar a instituição escolar altamente tradicional, segregadora e extremamente propedêutica, dando a devida importância aos mais variados processos formativos que se realizavam no tempo e no espaço escolar.

Se numa concepção mais tradicional de ensino os estudantes recebiam uma matéria dada pelo professor, memorizavam-na na medida do possível, realizavam cópias e exercícios e, por fim, faziam provas, o que aprendiam? Conteúdos de disciplinas que tinham fins nelas mesmas. História, matemática, língua espanhola, ciências. Independentemente de qual fosse a disciplina, aprendia-se para que o conhecimento pudesse ser aprofundado e aprimorado, mas sem necessariamente estabelecer relações com a vida no entorno, a vida real. Aprendia-se para realizar avaliações e continuar a vida acadêmica ou iniciar a profissional.

Entre diversos textos e teorias, os autores nos propõe formas de subversão dessa concepção educacional tão desligada da realidade. Aqui neste capítulo, nos deteremos especificamente sobre a abordagem tipológica dos conteúdos, uma maneira destacada de organizar o que há de se ensinar e o que há de ser aprendido (ZABALA, 1998).

Partindo das perguntas “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”, os reformadores espanhóis desconstroem o sentido da palavra “conteúdo”. Como foi dito na Introdução, a acepção de “conteúdo” é tratada até hoje em nossas escolas como uma lista de itens e temas a serem estudados. Cada disciplina elenca quais são seus conteúdos mais relevantes e os distribui de acordo com cada ano letivo entre semestres, bimestres ou afins. Os estudantes devem apropriar-se desses conteúdos “dados” e, a partir disso, ter boas notas nas avaliações.

A preocupação maior de praticamente toda disciplina escolar gira em torno desta ideia de conteúdos: os conteúdos foram bem explicados? Houve

tempo para “passar” os conteúdos? Conseguiram entender? Os dois sujeitos do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno, orbitam em torno destas listas enormes para tentar dar conta dela. Entretanto, esta forma de organizar o saber aprendido na escola somente responde a primeira pergunta realizada no início desse parágrafo. A “matéria” a ser estudada só responde o que se “deve” saber.

Não é de difícil compreensão as muitas queixas e críticas que alunos, pais, professores, ex-alunos fazem à escola e ao que nela é ensinado. Porém, é preciso fazer distinções. Os conteúdos como tradicionalmente conhecemos são uma sistematização de saberes considerados relevantes para uma sociedade em determinado período histórico (COLL et al., 2000, p. 10). Sua importância não deve ser minimizada, são conhecimentos. Deve-se criticar o peso atribuído a eles por uma visão de educação transmissiva e cumulativa em que o aluno não tem espaço para desenvolver suas próprias habilidades, mas não invalidar a experiência escolar e nem mesmo defender uma somente uma concepção utilitarista do que deve ser ensinado e aprendido. Contrapondo-se a essa ideia, e saindo da crítica rasa que somente solicita a diminuição ou troca dos conteúdos trabalhados na escola, encontramos uma visão de educação construtivista.

Nesta, o termo “conteúdo” ganha um significado muito mais abrangente, colocado em palavras por César Coll (2000, p. 12) “[...] os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”. Ou seja, segundo o autor, todo e qualquer conhecimento e forma cultural é conteúdo. Praticamente tudo quanto é possível de ser aprendido. Desta forma, foram consideradas algumas características para que estes saberes sejam considerados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, sejam trabalhados nas escolas: (a) são uma seleção de formas ou saberes culturais; (b) sua assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada; (c) sua assimilação correta e plena requer ajuda (COLL, et. al., 2002, p. 13).

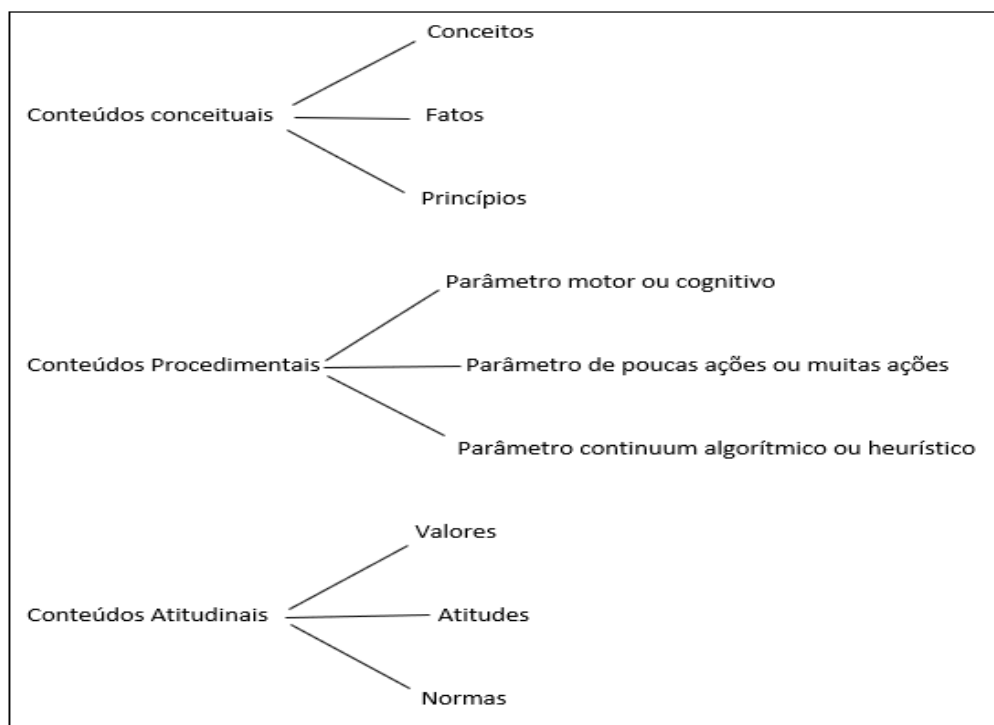
Fica claro então que as perguntas “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?” normalmente são relegadas a um segundo plano nas escolas tradicionais. O que se deve fazer é trabalhado até certo ponto, mas não de forma assertiva e/ ou suficiente para dar autonomia progressiva para os estudantes. Já

o “ser” a ser construído é praticamente deixado nas mãos dos próprios educandos, como se os seus desenvolvimentos cognitivo e humano fossem responsabilidade somente deles. Quanto mais novas as crianças, mais nos dedicamos a ensiná-las sobre como devem comportar-se em relação a si mesmas e aos outros, entretanto conforme vão crescendo aumenta-se a cobrança e diminui-se radicalmente o ensino sobre estes aspectos.

Uma vez que estes aprendizados não se dão de forma explícita e significativa, para muitos estudantes criam-se lacunas na formação que talvez não sejam mais facilmente preenchidas. São questões implícitas nos aprendizados diários escolares, mas não visíveis, chamadas de currículo oculto. Para responder o que se deve saber fazer e como se deve ser, o currículo oculto precisa ser trazido à tona, pensado e estruturado enquanto conteúdo pedagógico curricular.

O que se deve saber é conteúdo conceitual; o que se deve saber fazer é conteúdo procedimental; e como se deve ser é conteúdo atitudinal (ZABALA, 1998, p. 31). O significado de “Império”, como fazer o balanceamento de uma equação química, o hábito de não interromper as pessoas ao falar, são bons exemplos dessa categorização. A desproporção na divisão destes é comum a praticamente escolas de todo o mundo. Os holofotes são mantidos no que chamaremos aqui de conteúdos conceituais. Os procedimentais não são tão valorizados quanto os primeiros, mas indiscutivelmente os conteúdos atitudinais são os mais desvalorizados enquanto objeto de prática pedagógica, sendo muito cobrados, mas pouco refletidos.

Podemos observar aqui uma separação entre as tipologias e as categorias que se encontram dentro de cada uma delas, conforme proposto por César Coll (2000).

**Figura 1** – Conteúdos segundo sua tipologia.

Fonte: ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. 1998.

Para uma análise que dê conta de compreender a natureza daquilo que objetivamos ensinar, é necessário ressaltar que essa compartimentação dos conhecimentos se dá de maneira artificial. Ao serem aprendidos, eles estão estritamente relacionados uns aos outros, sendo essas tipificações uma maneira de estruturar e organizar o estudo. Sendo assim, elas servem muito mais a finalidade de entendermos o que propomos do que auxiliar no ensino (ZABALA, 1998, p. 39-40). Dito isto, podemos prosseguir com a devida diferenciação.

Os conteúdos conceituais são aqueles que mais facilmente podem ter seu aprendizado confirmado, embora dividam-se em três subgrupos. Os factuais englobam os fatos, nomes, datas, dados, tudo aquilo que pode ser memorizado e reproduzido. A repetição é a principal forma de estudo e de apreensão destes fatos. Os estudantes são capazes de reproduzi-los literalmente e, desta maneira, permitir a verificação de sua aprendizagem. Inicialmente, os conteúdos conceituais não abrangiam os factuais, mas essa categoria foi proposta por Zabala para áreas do conhecimento das ciências humanas (história, sociologia, filosofia e geografia) (ZABALA, 1998, p. 41).

Tanto os conceitos quanto os princípios precisam de um pouco mais de participação efetiva da parte dos estudantes, pois trata-se de ideias abstratas. Sendo os conceitos um conjunto de fatos, objetos ou símbolos em comum e, os princípios, mudanças que descrevem relação de causa e efeito ou correlação, os estudantes precisam compreendê-los, elaborá-los e construir seus significados por si mesmos (ZABALA, 1998, p. 42). Pode-se até dizer que estes conteúdos estão em constante adequação e formação para aqueles que deles se apropriam. São exemplos destes conteúdos: o ano do golpe civil-militar no Brasil (factual); caatinga (conceito); inércia (princípio).

Os conteúdos procedimentais são todos aqueles que envolvem a necessidade de realização de um procedimento, por menor que seja, para sua completa e efetiva realização. Pode ser necessário um método, uma habilidade, uma técnica específica etc. Tudo que requer um fazer é aqui englobado. É importante salientar que esse tipo de aprendizado não tem outra forma de ser adquirido além de ser colocado em prática. Assim, podemos tirar conclusões óbvias e que muitas vezes são deixadas de lado, porém explicitadas pelo autor: só aprendemos a correr, correndo; só aprendemos a falar uma língua, falando (ZABALA, 1998, p. 43-45). Partindo dessa observação banal e tão esclarecedora, já podemos nos perguntar por que as escolas vão deixando de lado os conteúdos procedimentais, ou então, não os trabalham com a mesma intensidade e importância com que trabalham os conceituais. Conforme podemos observar, quanto mais os estudantes crescem, mas vão sendo cobrados quanto ao que devem saber, somente.

O primeiro parâmetro procedimental é dividido entre motor e cognitivo. Já é intuitivo pensar na diferença entre estes. Os conteúdos motores são correr, dançar, enrolar etc. Os cognitivos são ler, observar, calcular. O segundo parâmetro divide-se em muitas ações e poucas ações. Utilizando os mesmos conteúdos citados acima, poderíamos dizer que enrolar e correr se encontram em poucas ações; calcular e ler, em muitas ações. O terceiro e último parâmetro é o continuum algorítmico e o heurístico. A diferença entre eles se dá na ordem de repetição de cada ação. Se a ordem se repete muitas vezes, é próxima do continuum algorítmico - como correr. Se a ordem se repete poucas vezes,

necessitando de várias formas diferentes de interpretação ou elaboração, é heurística, como a leitura (ZABALA, 1998, p. 44).

Os procedimentos necessitam ser colocados em práticas diversas vezes e em situações e contextos mais variados possíveis. Dessa forma, tanto os professores quanto os próprios estudantes poderão ter ciência de que aqueles conteúdos foram entendidos, praticados, interiorizados até serem totalmente assimilados. Procedimentos necessitam de tempo e do “fazer” para que possam ser executados de maneira correta. É preciso de espaço garantido para tentar, errar, encontrar o erro e poder elaborar novamente o que estava em falta.

Já os conteúdos atitudinais, ou seja, as atitudes a serem ensinadas, desdobram-se em valores, atitudes propriamente ditas e normas. As atitudes serão aqui entendidas como um constructo hipotético, ou seja, um processo ou entidade que supomos que existe mesmo quando não for diretamente observável ou mensurável (COLL et.al., 2000, p. 121). Por isso é necessária uma conceituação clara do significado de cada uma das categorias dos conteúdos atitudinais de forma que possamos identificá-las e integrá-las como conteúdos pedagógicos, pois estas serão utilizadas como base para todo este trabalho. Assim,

- Entendemos por valores os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade etc.
- As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares etc.
- As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer nesse grupo. (ZABALA, 1998, p. 46-47).

Os valores são critérios morais. A partir deles julgam-se as atitudes tomadas por si mesmos ou pelos outros. São mais centrais e estáveis que as atitudes porque encontram-se num âmbito mais ideal. Um valor pode ser identificado, mas não meramente reproduzido. Para adquirir um valor é necessário sua apreensão e interiorização, para além do entendimento do seu

significado. Quando um estudante é capaz de uma atitude regida por um ideal condizente com sua moralidade, podemos dizer que ele adquiriu um valor. A peça-chave do valor é seu componente cognitivo, ou seja, seus conhecimentos e crenças (COLL et. al., 2000, p. 122 -124). ,

As atitudes são vistas como menos estáveis que os valores, porém mais estáveis que um estado de ânimo ou humor (COLL et. al., 2000, p. 122). A forma como agem frente a um objeto ou situação ou pessoa, de maneira mais ou menos constante, é o indicativo de que uma atitude foi aprendida ou não. Independentemente de ser uma atitude considerada boa ou ruim para determinado contexto, de ser impulsiva ou respaldada numa reflexão anterior, toda atitude tem como peça-chave seu componente afetivo, ou seja, seus sentimentos e preferências, quase sempre regidos por seus valores.

Já a aprendizagem das normas se dá em diferentes graus. Como elas são comuns a todos e devem ser seguidas dentro de um contexto social, pode haver uma real interiorização das normas, uma conformidade parcial delas e uma aceitação praticamente submissa, imposta. Este último caso visa evitar uma punição por falta de adequação. A conformidade parcial é quando não se entende o real motivo, mas ainda assim faz-se o requerido. A interiorização é quando se entende o motivo de haver tal norma e age-se de acordo com ela (ZABALA, 1998, p. 43).

De toda forma, os conteúdos atitudinais caracterizam-se por não serem facilmente verificáveis quanto a sua aprendizagem e interiorização, muitas vezes sendo mesmo de difícil percepção para aqueles que se propõem a ensiná-los. Não se aprende verdadeiramente uma nova atitude ou postura ou norma ou valor mediante memorização ou conceituação delas. E aqui encontramos uma outra grande dificuldade, pois os professores não têm formação que pense os ensinamentos de atitudes como parte relevante a ser ensinada e trabalhada nas escolas. O esforço para incluí-la como conteúdo pedagógico é incompatível com a qualificação docente em sua maioria, entretanto, é um desafio urgentemente necessário estabelecê-lo como meta.

É importante que avaliemos os conteúdos atitudinais, embora existam algumas questões a serem levadas em conta para sua percepção e a atuação docente sobre o aprendizado dos estudantes. Primeiramente existe certa dificuldade em obter ferramentas que sejam capazes de quantificar abstrações

não mensuráveis. Em segundo lugar, porque cada estudante ou indivíduo que está a formar ou sedimentar um conteúdo atitudinal em si é único e, portanto, tem questões, dificuldades, prioridades e desejos que influenciam diretamente na maneira que eles expressam no mundo seus valores, suas atitudes e suas adequações a normas. Ao invés de receberem notas, de forma quantitativa, o ideal é que a verificação da aprendizagem destes conteúdos se dê a partir de acompanhamento constante, em conjunto com seu aprimoramento (ZABALA, 1998, p. 47- 48).

Uma vez organizados os conteúdos conforme suas tipologias, é preciso ressaltar o fato de que essa abordagem pedagógica se coloca como paradigma a ser implementado em qualquer disciplina curricular, em qualquer nível educacional. Desde a mais tenra idade, aqui no Brasil a Educação Infantil, até adultos, no nível superior, podem ter seus conteúdos estruturados desta maneira. Sendo assim, podemos fazer mais uma pergunta deveras esclarecedora: qual a relevância de ensinar atitudes no ambiente escolar?

Pode parecer um pouco óbvia e intuitiva a resposta a ser dada. Essas atitudes não visam à simples adequação de estudantes à vida social, mas à transformação da sociedade em que estão inseridos em um grupo mais ético, democrático, cooperativo, participativo, livre e justo. De maneira que sejam desenvolvidas competências escolares que abarquem os âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 73-88).

Há muito se fala sobre uma educação que forma integralmente e propõe a formação de cidadãos. Afinal de contas, todos parecem concordar que a educação que assim forma os estudantes, nos mais diversos aspectos de sua vida, é a mais desejável. Entretanto, na prática podemos perceber que esse ideal não é amplamente realizado, sendo mais comum a perpetuação da escola tradicionalmente propedêutica, que instrui para a futura universidade (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 55).

Os conteúdos atitudinais, assim como os procedimentais, não devem ser trabalhados sozinhos, com apenas conceituações e significados. Uma conceituação de valores sem devida identificação e reflexão de como colocá-los em prática, transforma aprendizagem de conteúdo atitudinal em discurso vazio e, no máximo, moralista, cuja ideia central é fazer-se conhecido e não vivenciado. Não traz benefícios para a coletividade e não tem como ser

vivenciado ou implementado de forma a trazer mudanças. É preciso que eles estejam associados a outros tipos de conteúdos (conceituais e factuais) dentro das disciplinas. Desta forma, os estudantes conseguirão perceber distintas situações em que agirão de acordo com eles.

## **2.1 Os conteúdos atitudinais e o Ensino de História**

A abordagem tipológica dos conteúdos tem suas raízes no Brasil ainda na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A legislação identificava a necessidade de um currículo que superasse o modelo até então adotado no país, o propedêutico. Entretanto, os PCNs não chegaram a produzir uma sistematização e esquematização de conteúdos a serem trabalhados conforme sua tipologia (BRASIL, 1998). Ainda assim, muito vem sendo feito desde a sua implementação e o Ensino de História conta com excelentes professores-pesquisadores que buscam melhorias para o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. O ensino de conceitos e fatos é amplamente aceito e difundido nas ciências humanas e sociais, mas não dá conta de construir autonomia nos estudantes e formá-los em sua totalidade, para melhor integrá-lo em sociedade. É alarmante a quantidade de pessoas que têm muito conhecimento - isto quando a educação mais tradicional atinge seu objetivo - mas pouco sabem sobre lidar consigo, com os outros e com as situações que enfrentam ao longo da vida.

Muito vem sendo desenvolvido e transformado nessas mais de duas décadas de legislação e discussão curricular, especialmente no que diz respeito aos conteúdos procedimentais. Alguns autores trouxeram a discussão sobre recursos e procedimentos a serem ensinados e explorados em sala de aula. Entre eles temos Marcos Napolitano e o uso do cinema em sala de aula (2009), Circe Bittencourt e diferentes fontes e métodos (2003), entre outros. Por outro lado, quase ninguém falava sobre os conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos e alcançados em sala. À exceção de Rosa Maria da Silveira Godoy, pouco encontramos sobre quais aprendizados esperam-se ao ensinar intencionalmente atitudes no ensino de História. Julio Santos (2020) nos traz de forma inédita uma sistematização explícita de quais seriam os procedimentos e atitudes a serem trabalhados no Ensino de História, indo desde a educação básica até o nível superior. Utilizaremos, portanto, suas ideias como base para

pensarmos o porquê e como devemos transformar os conteúdos atitudinais, especificamente, em conteúdos curriculares.

A partir das ideias de Morozov (2018), Santos (2022) nos traz a reflexão sobre como a cultura digital influencia e, mais do que isso, chega a determinar o momento histórico em que vivemos. Estamos de frente a problemas éticos de nossa era que perpassam a vida na escola, mas atingem a sociedade como um todo: as *fake news*; a pós-verdade; a disseminação de informações não verificáveis; o sentimento geral de urgência de atualização de informações, etc. São tantas as questões a serem tratadas, que é imprescindível construir autonomia naqueles que estão em formação para que consigam filtrar o tipo de informação que neles chega. Todavia, essa não é uma tarefa simples nem rápida. Não é o mesmo que dar uma ferramenta nas mãos de alguém. Precisa-se de competências e habilidade para utilizá-las. Sendo aqui entendidas competências como “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36) e habilidades como “componentes das competências que consistem em um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo: procedimentos, técnicas, estratégias, métodos (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 189).

Num mundo em que a verdade tem sido construída e acreditada como a percepção subjetiva de indivíduos ou grupos específicos, a importância do ensino de conteúdos atitudinais é sintetizada da seguinte maneira:

O ensino de atitudes conscientes consigo e com os outros, e de valores éticos, através do estudo histórico, pode colaborar para a construção de uma sociedade mais humana e respeitosa, que valorize os vínculos sociais, tenha responsabilidade pelo bem comum e seja contrária às opressões (Santos, 2022, pág. 123-124).

Uma educação que vá na contramão da perspectiva neoliberal de somente formar um indivíduo para que possa atuar no mercado de trabalho em melhores ou piores cargos e carreiras, uma educação que traz para si a responsabilidade de conseguir moldar o mundo numa perspectiva mais ética e participativa. Uma educação que ao ser contrária às opressões pretende-se num mundo mais igual e justo. Esta educação é por si política e social, preocupada com o mundo que a rodeia e na qual está inserida. Ela vai totalmente ao encontro da guinada teórica ocorrida nas últimas décadas que Marcelo Rangel e Valdeir

Araújo (2015) chamam de giro ético-político da História. Este seria, por fim, o maior alvo e expectativa que a historiografia encontra neste momento para si mesma.

Ao longo dos últimos séculos o questionamento acerca de qual é a razão e a função da História vem sendo levantado e discutido, uma vez que há desencontro entre os regimes de historicidade acreditados e o panorama que se impõe. Desde o finalzinho dos setecentos a História *Magistra Vitae* entra em crise por haver um deslocamento histórico-cultural entre as palavras conhecidas e as coisas que no mundo passam a existir - leia-se mudanças que ocorriam (FOUCAULT apud ARAUJO; RANGEL, 2015, p. 319). Acrescido a isso, temos a impossibilidade de prever e/ou anunciar a realidade que virá a ser estabelecida. À essa mudança, a historiografia dá o nome, de giro-linguístico. Todavia, este giro possibilitou um movimento comum a todas as correntes historiográficas mais recentemente.

Devido ao “giro-linguístico” e, possivelmente, como consequência dele, há um “ceticismo” epistemológico de acreditar que o mero conhecimento da História traria privilégios a seu enunciador, independentemente de suas teorias ou métodos. Além da determinação de pensar e intervir no mundo agora presente. Assim, o novo giro recebe o nome de “giro ético-político”, sendo entendido como “ética”, o pensar no mundo; e “político” uma intervenção imediata e proativa (RANGEL; VALDEI, 2015, p. 328).

Desta forma, conseguimos unir o motivo pelo qual ensinar atitudes em História no âmbito escolar com a função última estabelecida dentro da Historiografia para a produção de conhecimento histórico. O entendimento e desenvolvimento nos procedimentos, habilidades, competências, atitudes e valores aprimoram o saber histórico para o objetivo que ela tem hoje, com tanta informação disponível e facilmente acessível, de formar integralmente educandos de maneira a agirem ética e politicamente no mundo. O papel do historiador não é ditar qual vai ser o fim da História, ou para onde ela levará os homens, assim como o papel do professor de história - especialmente na educação básica - não é fazer seus alunos memorizarem e reproduzirem conteúdo.

Se entendemos que o ensino de História passa pela análise de pensamento histórico e filosófico, assim como pela análise de conceitos e

interpretações gerais do saber histórico, mas também pelas reflexões sobre o uso desse saber na vida prática, que justifica a manutenção deste campo disciplinar no currículo, a fim de promover uma consciência histórica assentada na cidadania (GERMINARI, 2011), temos motivos mais do que suficientes para requerer proposições de atuação mais incisiva e transformadora do que o comumente encontramos na educação.

Aqui no Brasil, entre os pioneiros e maiores expoentes da incorporação da tipologia dos conteúdos encontra-se o Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizado em Belo Horizonte. O CP é a escola de Ensino Fundamental da UFMG, que tem como principal motivação ser um espaço onde cria-se saber específico e reflete-se sobre este mesmo saber. Não sendo somente o setor de aplicação prática das teorias desenvolvidas na universidade, o CP entende-se e coloca-se como lugar de produção de conhecimento. Ali, nos anos finais do século passado, foi construído um currículo pedagógico que, a partir das tipologias de Zabala, estruturava uma nova maneira de trabalhar conteúdos, valorizando conceitos, procedimentos e atitudes (UFMG, 1997).

De forma bastante revolucionária, especialmente para a época - ainda nos anos 1990 -, com estrutura de currículo em ciclos, conceitos estruturadores da História definidos e competências e habilidades elencadas, o CP implementou uma nova maneira de organizar o currículo e de fazer a relação ensino-aprendizagem se dar naquele espaço. Seus conceitos estruturadores eram: tempo-espaço; trabalho; transformações e permanências; sociedade; cultura. Suas habilidades essenciais, que capacitariam os estudantes para tornarem-se sujeitos de construção de seu próprio conhecimento, eram: problematização; coleta, seleção e organização; articulação de dados e informações; reproblemática e reinício de processo investigativo; registro e comunicação. Além destes, uma lista com dezesseis procedimentos e atitudes consta no documento como necessárias para tornar a sala de aula um local de espaço de produção de conhecimentos de acordo com a metodologia defendida. Entre estes podemos destacar os conteúdos de “postura de cooperação” e “escuta e respeito em relação ao outro” (UFMG, 1997, p. 27), claramente conteúdos atitudinais.

O modelo colocado em prática pelo CP é um entre tantos possíveis. Não

esgota as inúmeras maneiras de organizar um currículo, assim como não deixa de inspirar. Entretanto, não podemos deixar de lado seu pioneirismo em trazer para a realidade da escola uma nova estruturação curricular quando sua discussão era ainda tão incipiente, praticamente simultânea às legislações que sobre ela não se aprofundaram o suficiente. O que de forma alguma torna irresponsável ou inconsequente a adoção do método, mas demonstra uma equipe pedagógica preocupada e disposta a encontrar soluções e alternativas para a visão de educação tradicional e propedêutica que nos norteava então e, infelizmente, ainda tanto se faz presente.

Partindo da mesma concepção, porém trabalhando com uma proposta diversa, encontramos ideias de Julio Santos, cujo empenho - que vem sendo publicado em textos recentes e separados - tem se desdobrado em identificar conteúdos atitudinais a serem trabalhadas em sala de aula a partir da teoria de Inteligência Emocional, baseada em competências sociais e pessoais, do psicólogo estadunidense Daniel Goleman (2011), que acompanhamos no próximo capítulo.

### **3 DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DAS ATITUDES**

Buscando entender qual é a relação existente entre as emoções e a inteligência, alguns pesquisadores se debruçaram sobre o estudo do cérebro humano e a maneira que as emoções impactam o que aprendemos nas últimas décadas do século XX. Partindo da negação de que somente uma condição genética de desenvolvimento de habilidades é o determinante para alcançar sucesso em diferentes áreas da vida, como a acadêmica e, sobretudo, a profissional, almejava-se identificar quais são os fatores que devem ser incluídos nessa difícil equação.

Desde o final da Primeira Guerra Mundial acreditava-se que a melhor forma de medir a inteligência era através dos testes de QI (coeficiente de inteligência). Ainda muito novos meninos e meninas podiam ser submetidos a eles, sem que houvesse grandes alterações. Costumava haver uma relação diretamente proporcional entre os altos resultados obtidos nesses testes e o grau de sucesso alcançado na vida, assim como seu oposto (GOLEMAN, 2011). Howard Gardner (1994, p. IX) é o primeiro pesquisador que confronta a insuficiência dos testes de QI em medir todo o potencial da inteligência humana, ao ultrapassar a noção de que a inteligência é uma capacidade que cada ser humano tem com maior ou menor expansão. Uma vez que estes testes somente avaliavam a performance dos indivíduos nas áreas de linguagem e comunicação e na área lógico-matemática, existe um déficit estrutural no que tange às outras capacidades que temos.

Gardner sintetiza a inteligência humana como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (1994, pág. X). Sendo estes cenários os mais diferentes possíveis quando analisados grupos sociais das mais longínquas e contrastantes regiões do planeta em momentos distintos da história (como por exemplo caçadores-coletores; aldeias indígenas; trabalhadores em escritórios no século XX; etc), as resoluções e produtos serão ainda mais diversificados e, portanto, uma maneira engessada de medir tais habilidades não podem ser considerada adequada para abarcar esse universo.

A partir da teoria das inteligências múltiplas, Gardner demonstra como não existe somente uma inteligência que pode ser mensurada, mas um amplo

espectro. O autor conseguiu identificar sete diferentes tipos principais de inteligências, são elas: 1) inteligência linguística - a capacidade de se comunicar bem através de palavras, mas também por gestos; 2) inteligência musical - a capacidade de perceber, reproduzir, produzir, transformar ritmos, sons, tom, melodia; 3) inteligência lógico-matemática - capacidade de lidar com lógica e números; 4) inteligência espacial - capacidade de utilizar a própria visão e percepção de espaço para decodificá-lo; 5) inteligência corporal-cinestésica - capacidade de perceber e controlar os movimentos do corpo e dos objetos ao redor; 6) inteligência interpessoal - capacidade de entender e relacionar-se com os outros; 7) inteligência intrapessoal - capacidade de lidar consigo.

É importante ressaltar que elas não existem sozinhas, sendo cada pessoa portadora ou não de uma delas, mas que interagem entre si por meio de combinações e fusões, dando maiores ou menores habilidades aos indivíduos de acordo com o desenvolvimento de cada uma. Seu trabalho foi essencial para a superação da ideia de que existem pessoas com muita ou pouca inteligência, fadadas ao fracasso ou ao sucesso por esse motivo. Existem “gênios” surpreendentemente bons em áreas tão variadas quanto música, matemática ou esportes.

Daniel Goleman (2011) parte de dois espectros específicos da inteligência identificados por Gardner, a interpessoal e a intrapessoal, para investigar o que ele chama de “inteligência emocional”. O primeiro espectro diz respeito à capacidade que temos de compreender outras pessoas, a forma como lidamos com elas cooperativamente. Já o segundo espectro diz respeito à forma como nos autoconhecemos e lidamos com nossos próprios sentimentos, orientando nossas ações. Correlacionados, estes espectros quando bem desenvolvidos, levam pessoas a agirem, portarem-se e até mesmo pensar de forma distinta, cujos benefícios são passíveis de serem identificados nos mais diversos aspectos da vida. Uma lógica oposta ao que até então acreditava-se sobre a inteligência medida em testes.

À capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado na forma de lidar com as mais diversas situações, Goleman (2011, p. 48) dá o nome de competências emocionais. Em seu livro “Trabalhando com a inteligência emocional”, o autor estabelecerá uma moldura das competências emocionais a serem desempenhadas no trabalho, área de

atuação cujo estudo é focado nesta obra. Ao total, há vinte e cinco competências emocionais elencadas relacionadas aos cinco domínios da inteligência emocional de Salovey (GOLEMAN, 2011, p. 51-55). Todavia, elas dividem-se em dois grandes grupos: competências pessoais e sociais.

As competências pessoais são aquelas que determinam a forma como lidamos conosco. Orbitam e estão diretamente relacionadas a três competências principais que se desdobram em outras. São elas:

- Autopercepção: autoavaliação precisa; percepção emocional e autoconfiança. Estas dizem respeito a conhecer os próprios estados interiores, preferências, recursos e intuições;
- Autorregulação: adaptabilidade; ser consciencioso; autocontrole; inovação; merecer confiança. Dizem respeito a lidar com os próprios estados interiores, impulsos e recursos;
- Motivação: vontade de realização; iniciativa; otimismo; dedicação. Dizem respeito às tendências emocionais que guiam ou facilitam o alcance das metas (GOLEMAN, 2011, p. 51-52).

Já as competências sociais, são aquelas que determinam como lidamos com relacionamentos, de qualquer tipo. Orbitam e estão diretamente relacionadas a duas competências principais que se desdobram em outras. São elas:

- Empatia: compreender os outros; desenvolver os outros; orientação para o serviço; percepção política; alavancamento de diversidade. Dizem respeito à percepção dos sentimentos, necessidades e preocupações com os demais;
- Aptidões sociais: influência, liderança, comunicação, gerenciamento de conflitos; colaboração e cooperação; formação de vínculos; catalisador de mudanças; capacidade de equipe. Dizem respeito à aptidão natural para induzir nos outros as respostas desejáveis (GOLEMAN, 2011, p. 52-54).

Ao longo de todo o livro, Goleman trabalha a definição de cada uma dessas competências e nos traz exemplos de pessoas que obtiveram resultados negativos ou positivos devido ao bom uso e prática dessas competências ou justamente pela falta deles.

Goleman (2011, p. 49) defende que não há um único caminho possível para conseguir chegar à excelência. O alto grau de algumas destas competências listadas, distribuídos por dois ou três grupos de domínio, já podem

ser o suficiente para fazer com que pessoas se destaquem bastante de seus pares no que diz respeito à inteligência emocional. Ao invés de previsibilidade e prontidão, há abertura para rumos diversos e mais personalizados. O que dialoga com a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo a qual o verdadeiro aprendizado se dá no espaço entre aquilo que o indivíduo já domina (chamado de zona de desenvolvimento real) e aquilo que ainda necessita de ajuda para conseguir realizar/ entender (zona de desenvolvimento proximal). Ou seja, não há uma porta fechada para aquilo que ainda não se sabe, mas um caminho que pode ser preenchido ao tornar aquele conhecimento mais próximo (COLL et al, 2000, p. 37).

Entre as muitas mudanças que ocorriam na sociedade quando se iniciaram os estudos das emoções, por volta da década de 1980, uma delas começava a despontar e, até hoje, persiste e se acentua no mundo do trabalho: não há garantia profissional de uma carreira estável a partir de uma formação, ou especialização ou da inteligência cognitiva propriamente, enquanto aspectos isolados. No início desta década houve grande recessão econômica, mas especialmente a partir de 1990

grandes setores de empregados de escritórios e profissionais liberais em países como a Grã-Bretanha sentiram que nem seus empregos, nem seus futuros estavam seguros: quase metade de todas as pessoas nas partes mais prósperas do país achavam que podiam perdê-los (HOBSBAWM, 2013, pág. 405).

É no contexto de tal agravamento econômico e suas repercussões no psicológico dos empregados que Goleman discorre sobre a inteligência emocional no trabalho.

Ao entender que trabalhar e desenvolver inteligência emocional nas pessoas desde a mais tenra idade pode ser crucial para a obtenção de sucesso na vida, em seus mais variados âmbitos, Goleman e alguns outros autores passam a defender uma educação que seja permeada e direcionada por esse viés.

Aqui não trataremos especificamente sobre estes programas de educação, mas como eles estão diretamente relacionados com nossa discussão no capítulo anterior sobre a necessidade de ensinar atitudes. Formar estudantes de maneira integral inclui a pretensão de prepará-los para como lidarão no futuro, e até mesmo no presente, com aspectos da vida em sua totalidade. O sistema

tradicional de ensino, propedêutico, se propõe a preparar o estudante somente para a vida acadêmica, deixando de lado até mesmo o âmbito profissional. Entretanto, sabemos que as pessoas são formadas por muito mais do que esses dois campos somente, sendo, a área socioafetiva, entendida como essencial para o bom desenvolvimento das outras áreas.

Analisando mais especificamente o ensino de História, podemos trazer reflexões sobre como o desenvolvimento dessas competências elencadas por Goleman podem ser trabalhadas enquanto objetivos de conteúdos atitudinais a serem atingidos dentro da disciplina. Afinal, todas as competências podem e devem ser desenvolvidas com os estudantes.

## **2.1 Trabalhando os objetivos atitudinais de forma explícita**

Os conteúdos atitudinais referem-se, de maneira geral, a forma de ser no mundo e a convivência com os outros. Justamente as dimensões intra e interpessoais. Valores, atitudes e normas determinam as relações que nos fazem humanos, enquanto seres que vivem em sociedade. Todavia, na estruturação das modernas e complexas sociedades que vivemos hoje, não é possível falar somente de um tipo de conteúdo atitudinal a ser aprendido. Até mesmo porque eles não são vivenciados, estruturados, pensados, validados e repetidos somente na escola, mas onde há interação humana.

A teoria ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner analisada por Jésus Palácios (2004, p. 35-37) nos propõe um modelo de interação das influências sobre o desenvolvimento dos indivíduos. O autor chama de "contexto" cada uma das esferas de influência, sendo ao todo quatro: o microsistema; o mesossistema; o exossistema; e o macrosistema. Assim, o contexto imediato de cada um de nós se dá na família, na escola, nos grupos de amigos. Eles não necessariamente são idênticos, mas há semelhanças e divergências. São os chamados microsistemas, cuja influência sobre nós é direta e praticamente ininterrupta. A influência desses microsistemas juntas, de tão grande proximidade, é chamada de mesossistema (PALÁCIOS, 2004, p.35).

Por sua vez, os microsistemas estão situados dentro dos nomeados exossistemas, que exercem sua influência de maneira mais branda e indireta, não cotidianamente. Fazem parte deles a família estendida, os amigos dos

amigos e da família, os serviços sociais e de saúde, a equipe de professores etc. Para além de todos esses, existe o macrosistema, cuja influência permeia todas as relações humanas em sociedade: relações econômicas, sociais, culturais, políticas. As ideologias e valores, a situação econômica, o desenvolvimento tecnológico, os costumes imperantes, os meios de comunicação e até mesmo o sistema educacional são os fatores que compõem o macrosistema e exercem influência, mesmo que de forma mais afastada, sobre o desenvolvimento de cada um de nós. Podemos ver aqui um modelo dos níveis de análise dos contextos (PALÁCIOS, 2004, p. 36).

**Figura 2** – Níveis de análise do contexto no modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fonte: PALÁCIOS, 2004, p. 36.

Salientar cada uma destas influências, de diferentes áreas, porém presentes na vida de todos, de maneira mais ou menos intensa, por vezes até mesmo opostas, é necessário para todos aqueles que desejam refletir sobre os valores que nos formam como pessoas. É impossível considerar que um estudante só tem sobre si a influência dos valores trazidos de casa, mas não levar em consideração as outras esferas; assim como não é plausível esperar que somente o que é aprendido na escola seja interiorizado e vivido.

Portanto, a grande variedade de valores, atitudes e mesmo normas, pode mostrar-se um desafio ainda maior a ser trabalhado, mas diz respeito à nossa variedade enquanto sociedade democrática (SANTOS, 2020). Para a sociedade que desejamos construir a partir de uma educação integral - mais livre, tolerante

e plural - trabalhar divergências desta forma, por vezes opostas, ajuda a formar pessoas conscientes da diversidade do mundo e formas de viver e enxergar esse mundo, uma leitura crítica cuja falta é facilmente sentida ao nosso redor, infelizmente.

É justamente aqui onde encontramos uma falta estrutural da instituição escolar primeiramente e, em seguida, da disciplina que propomos, a História. Pouco é debatido e, principalmente, sistematizado sobre os conteúdos atitudinais a serem aprendidos. A legislação educacional em geral não dá conta de tratar especificamente sobre o tema, os professores não têm formação que debata sobre, não encontramos referências facilmente na literatura. Há poucos falando sobre o ensino dos conteúdos atitudinais e, quase ninguém tratando de descrevê-los enquanto objetivos a serem alcançados.

A professora Rosa Maria Godoy Silveira (2009) apresenta-nos uma lista de objetivos atitudinais em história, ao pensar em cultura histórica e na formação ética. Para tal, o texto discute a legislação vigente até então que abarcava de forma superficial e demasiado abrangente o que seriam os valores nela presente e requeridos para o ensino de história. Passando por resoluções e pareceres do Conselho Educacional de Educação na década de 1990, assim como pelos PCNs, a autora identifica valores destacados dos conhecimentos, ao invés de neles estarem incrustados, e também algumas características que são limitadoras da construção de objetivos atitudinais explícitos: as referências aos valores são completamente genéricas; os conceitos são referidos sem devida explanação dos seus significados; somente o conceito de “cidadania” é um pouco mais trabalhado; a historicidade do termo “cidadania” não é devidamente explicitada de forma a estruturar melhor o que espera-se ao trabalhar o conceito.

A legislação foca mais em um reconhecimento de situações históricas do que em desdobramentos em ações do presente histórico advindos daqueles valores. Nas atitudes sugeridas prevalecem conteúdos cognitivos-procedimentais mais do que os conteúdos éticos e na organização dos conteúdos são reforçadas atitudes mais ligadas ao indivíduo. Ou seja,

A constatação-síntese é de que os documentos normativo-legais, os gerais a todas as áreas e os específicos à área de História, da perspectiva dos objetivos atitudinais, indicam a importância da construção de valores nos processos educativos, mas não o como fazê-la (SILVEIRA, 2009, p. 7).

Silveira nos propõe, então, uma formação de valores no âmbito escolar em três níveis distintos, mas que precisam estar articulados e trabalhar conjuntamente para que os objetivos atitudinais possam cumprir-se naquele ambiente. O primeiro nível é de maior abrangência e, por isso, envolve toda a comunidade escolar (estudantes, professores, gestores, funcionários, pais). É necessário deixar claro para todos que se pretende educar e educar-se em valores, para isso, desde o PPP - Projeto Político Pedagógico, deve-se inscrever valores como norteadores da educação e devidamente abarcados em todas as instâncias da escola.

Já o segundo nível seria formativo, dentro dos programas de cada disciplina ou área de conhecimento e aquilo que eles propõem. Tomando a História como base, a autora vai falar sobre a possibilidade de se discutir os valores tanto em eixos temáticos ou eixos temporais dependendo da idade e, conseqüentemente, maturidade de cada turma.

O último nível, todavia, seria mais especificado. Justamente na ponta do processo educativo, na fronteira última da sala de aula, o terceiro nível encontra seu lugar apropriado de aplicação, que é junto ao conteúdo conceitual e/ou factual. Ou seja, dentro daquilo que cada disciplina se propõe a ensinar. A autora nos chama a atenção para o fato de que cada conteúdo conceitual possibilita uma gama de valores que melhor lhe cabe o aprendizado em conjunto, sendo facilitado e viabilizado por ele.

A fim de sistematizar as categorias de valores a serem trabalhadas dentro da disciplina, partindo de filósofos como Walter Benjamin e Ricoeur (SILVEIRA, 2009, p. 8-10), a autora nos apresenta as seguintes separações: 1) Valores e conhecimento - trabalhando a percepção da complexidade do conhecimento; 2) valores e conhecimento histórico - trabalhando a compreensão da percepção passado-presente-futuro; 3) valores e memória - trabalhando um resgate do "tempo perdido", que pode ser entendido como a história dos vencidos; 4) valores e tempo histórico - trabalhando a temporalização dos valores no tempo social; 5) valores e sujeitos - trabalhando a relação indivíduo-sociedade como base constitutiva do ser humano; 6. valores e cultura histórica - trabalhando as sociedades e indivíduos com o tempo histórico e, conseqüentemente, suas cargas valorativas.

Esta foi a primeira sistematização em lista que se pretendia como

parâmetro para a criação de aulas e planejamentos que levem em conta a necessidade e carência dos objetivos atitudinais a serem alcançados. Um trabalho pioneiro e que por muito tempo não obteve muito diálogo com os pares.

Mais recentemente, encontramos o trabalho minucioso e propositivo do professor Julio Santos (2020). Através das tipologias de conteúdo de Antoni Zabala, cuja proposta de abordagem considera fundamental para a formação do estudante do século XXI, Santos nos apresenta uma distinta forma de pensar os conteúdos atitudinais a serem incorporados na disciplina<sup>1</sup>, pois, “a compreensão de que é imprescindível falar em História para a vida prática cotidiana e de atitudes éticas e cidadãs se vincula aos conteúdos atitudinais” (2021, p. 121). De forma completamente sistemática e explícita, encontramos uma matriz de objetivos de conteúdos atitudinais claros e assertivos para as aulas de História que o autor relaciona diretamente às competências emocionais identificadas por Goleman, descritas no início deste capítulo (SANTOS, 2020).

Para cada conteúdo atitudinal a ser trabalhado, uma competência emocional a ser desenvolvida, fortalecida, almejada. Entretanto, elas não servem somente à disciplina, mas podem ser utilizadas de maneira pluridisciplinar (o estudo de uma disciplina na visão de outra), interdisciplinar (onde se transferem os métodos de uma disciplina para outra) ou até mesmo transdisciplinar (conhecimento disciplinar, mas também de diferentes níveis da realidade, que visa uma compreensão mais abrangente do mundo, não segmentada) (NICOLESCU, 2001). Para cada uma das competências identificadas, tanto as pessoais quanto as sociais, há ao menos uma proposição de objetivo atitudinal a ser trabalhado. Para as competências pessoais, o autor também se empenha em propor análise de sujeitos históricos, de forma que a avaliação de quem se encontra em tempo e espaço distante permita identificação e julgamento de seus comportamentos mais adequados aos valores e normas que pretendemos construir e solidificar em nossa turma, e conseqüentemente, em nossa sociedade.

---

<sup>1</sup> Na verdade, Julio Santos vem trabalhando a proposição de conteúdos procedimentais e atitudinais. Para cada um deles há uma matriz de objetivos distinta a ser consultada e trabalhada em sala de aula. Todavia, como a análise do presente trabalho discorre sobre os conteúdos atitudinais, nos deteremos aqui somente a esta parte dos trabalhos do autor. Caso seja de interesse, todos os textos aqui citados sobre sua obra, versam ao mesmo tempo sobre conteúdos procedimentais e atitudinais.

Tomemos como exemplo a competência emocional de Goleman chamada de “percepção emocional”. Sua definição é “como reconhecer suas próprias emoções e seus efeitos” (2011, p. 52). Santos relaciona esta competência a um objetivo atitudinal que ele mesmo encontra para suas aulas. Nesse caso, seria “enunciar suas emoções diante de fontes e fatos históricos que causem fortes emoções” (2020, p. 35). Ou então podemos observar a competência emocional “merecer confiança”, cuja definição é “manter padrões de honestidade e integridade” (2011, p. 52). O objetivo atitudinal que Santos relaciona a esta é: “analisar agentes históricos que mantêm ou não padrões de confiança, estabelecendo crítica e aprendendo com eles” (2020, p. 35). Todavia, em uma publicação mais recente, o autor estabelece um objetivo a mais para essa mesma competência. Sendo assim, encontramos como um novo objetivo atitudinal: “criar situações em que os estudantes e o professor possam se expressar sobre assuntos históricos, demonstrando confiança e responsabilidade por suas palavras e ações” (2021, p.130).

Ao organizar um mapa ou matriz de conteúdos históricos que visam formação integral e a, por ele chamada proficiência em História, Julio Santos trata novamente sobre a importância de trazer à tona o currículo oculto. Já não é mais subentendido ou subjetivo aquilo que se quer que o estudante aprenda, pelo contrário. Agora é nítido e passível de argumentação, teorização e crítica. Desloca-se o foco da disciplina de fatos, processos e datas e torna-se possível ensinar um pouco do processo de como se faz e se pensa História, uma vez que ao ver com clareza os conteúdos, estes tornam-se passíveis de discordância ou concordância.

Também é notório e instigante em sua matriz que os conteúdos atitudinais listados estão ao mesmo tempo ligados ao passado, logicamente, mas não somente. Ligam-se ao presente como uma maneira de nos lembrar que tudo aquilo que aprendemos em História sobre o passado provém de inquietações e perguntas do presente. O empenho em mapear suas turmas de educação básica a fim de encontrar quais temas e assuntos lhes eram mais caros, relatados pelo autor em seu artigo de 2020, certamente traz seus frutos nessa matriz que dialoga entre o que se espera que os estudantes aprendam, assim como as competências a serem alcançadas.

Mais um exemplo se faz claro nos conteúdos atitudinais “Compreender

outras culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro de sua sociedade; e Colaborar com interesses e preocupações de outros grupos desprotegidos socialmente” (2021, p. 130), que apesar de serem relacionados à competência social de “compreender os outros”, também tem direta ligação com os requerimentos de estudantes de tratarem sobre temas como racismo e questões de gênero e sexualidade. Assim, tanto o passado quanto a atualidade são trabalhados através de perspectivas de ações consigo e com os outros de forma ética, criativa e construtivista.

Santos (2020), assim como Silveira (2009), acredita que devemos inserir os conteúdos atitudinais dentro dos demais conteúdos já trabalhados na disciplina. Desta maneira, evita-se cair no moralismo e na superficialidade de conceituação de valores, pois o que se pretende atingir é a formação de atitude ou de mudança de atitude no estudante de acordo com aquilo que está sendo proposto. Ao mesmo tempo, é importante não diminuir a necessidade de construção de saberes correspondentes aos conteúdos conceituais, uma vez que a articulação destes conteúdos com os demais é que produz a integralidade da educação.

O esforço de produzir um modelo de sistematização explícito é de enorme importância para que professores da disciplina possam basear-se nessa matriz de objetivos e a partir dela identificar e planejar suas aulas visando os conteúdos atitudinais. Uma referência a que possamos todos recorrer, tanto os professores conhecedores da tipologia, quanto os que ainda não a conhecem.

Santos deixa claro que sua lista de objetivos atitudinais não é e nem pretende ser definitiva, sendo possível sua expansão e adaptação a diversos contextos e possibilidades. Antes, é uma proposição analítica. Pretende-se como uma discussão, um caminho possível mediante inúmeras possibilidades de trabalhá-las em sala de aula. Pois como vimos, o próprio autor, ao pensar em atitudes a serem ensinadas sobre a comunicação e divulgação do fazer histórico - em seu mais recente artigo publicado -, inseriu mais um conteúdo em sua lista.

Abrem-se, portanto, algumas questões: se partíssemos de outro eixo temático, ou outro momento cronológico, ou uma turma que propõe novas discussões, quais seriam os conteúdos atitudinais a serem elencados para aprendizado naquele grupo? Por que os escolheríamos? Como definiríamos sua prioridade? A cada conteúdo factual e conceitual que esteja sendo trabalhado, e

até mesmo procedimental, pode-se observar e refletir sobre a completa adequação ou não dos conteúdos atitudinais propostos, sendo possível alterá-los, seja aumentando ou diminuindo, ou mesmo trocando, da forma que mais parecer conveniente ao educador.

Eu mesma me encontrei pensando em quais seriam outras possibilidades de conteúdos atitudinais a serem trabalhados a partir desta primeira lista e, ao tentar diversificá-la um pouco mais, destrinchá-la, pude identificar uns outros objetivos a serem desenvolvidos. A proposta de tornar a lista como uma ferramenta na mão de professores, que podem usá-la como base, mas não como regra, é instigante e ao mesmo tempo, muito bem-vinda. Afinal de contas, pouco se fala e encontra-se sobre conteúdos atitudinais em História. As duas propostas aqui descritas foram as únicas encontradas até o momento. É preciso propor análises, propor ferramentas, propor sequências didáticas. É preciso discutir o que faz sentido ou não, o que funciona ou não. Entretanto, ainda são poucos os que sobre o tema se desdobram.

A falta de debate e devida explanação sobre a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de História trouxe mais desentendimentos e complicações do que caminhos e soluções para a aprendizagem. Apesar de aparecer desde a década de 1990 nos PCNs, o não aprofundamento da legislação deixa seus maus desdobramentos até hoje. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo propósito é unificar curricularmente todo o ensino da educação básica do Brasil, teve sua primeira versão, ainda em 2015, coordenada pela professora Claudia Ricci, do CP/UFMG, a instituição que abordamos no segundo capítulo. Tanto pela falta de detalhamento e apresentação, quanto pelo tradicionalismo e rigidez da disciplina, cuja forma é materializada no currículo prescrito nas universidades e nas escolas, esta versão da BNCC não foi aceita.

As tipologias que propunha - “procedimentos de pesquisa”; “representações do tempo”; “categorias, noções e conceitos”; “dimensão político-cidadã” - não se adequavam devidamente a tradicional divisão cronológica quadripartite europeia e, talvez pelo desconhecimento e tão grande diferenciação, tenha sido entendida como não ideal e insuficiente (SANTOS, 2021). A versão mais recente e, portanto, aprovada, retirou esta discussão do holofote e manteve o tradicionalismo didático curricular para a disciplina, entregando mais uma vez o protagonismo para os conteúdos conceituais e

factuais (BRASIL, 2017).

Buscando acrescentar discussão a esse círculo restrito que vem pensando sobre conteúdos atitudinais, o próximo capítulo trará uma alternativa de sequência didática a ser trabalhada visando a aprendizagem de conteúdos atitudinais e as devidas competências emocionais a eles ligados.

#### 4 TRABALHANDO ATITUDES CIDADÃS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Acreditando que o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos atitudinais não pode ser descolado dos conteúdos conceituais e procedimentais, trataremos aqui de uma sequência proposta para estudantes no 9º ano do Ensino Fundamental em que o principal objetivo atitudinal a ser alcançado é o exercício da cidadania. Para tal, será aqui explicitado qual o conceito de cidadania é entendido como ideal a ser perseguido, assim como destrinchados quais são os conteúdos atitudinais a serem trabalhados, e as competências emocionais, de modo que a chegada no objetivo final possa tornar-se possível. A partir da proposição de uma sequência de conteúdos enquanto unidade de análise, trabalharemos os mesmos conteúdos atitudinais ao longo de um período maior, alguns meses, dentro de diferentes unidades temáticas. A proposta seguirá a divisão de conteúdos conceituais e “habilidades”<sup>2</sup> previstas pela legislação oficial do Brasil, a BNCC.

Uma vez estabelecido nosso tema gerador, o quadro abaixo identifica, conforme a BNCC, quais são as devidas unidades temáticas, objetos de reconhecimento, referência e habilidades a serem trabalhadas respectivamente.

Tabela 1 – Referências da BNCC para estudo da Cidadania no 9º ano do Ensino Fundamental

<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Referência</b>	<b>Habilidades</b>
O nascimento da República do Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	- A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos;  - A questão da inserção dos negros no período republicano pós-abolição;	- (EF09HI01);  - (EF09HI03);	- Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil; - Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
Modernização,	- A ditadura civil-	- (EF09HI17);	- Discutir os

<sup>2</sup> Como visto no capítulo anterior, na metodologia construtivista “habilidades” significam “componentes das competências que consistem em um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo” (ZABALA, 2014, p. 189). Sendo assim, o que a BNCC nos traz são mais conteúdos factuais e conceituais, seguindo um modelo propedêutico de educação.

<p>ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<p>militar e os processos de resistência;</p> <p>- As questões indígena e negra e a ditadura</p>	<p>- (EF09HI19);</p>	<p>processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar;</p> <p>- Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<p>- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.);</p> <p>- A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.</p>	<p>- (EF09HI23);</p> <p>- (EF09HI24);</p>	<p>- Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo;</p> <p>- Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Não seria possível esticar a tabela a ponto de esmiuçar cada uma das habilidades que poderiam ser tratadas parcialmente ao longo desta unidade de conteúdo, sendo assim, explico estas acima como forma de sintetizar e localizar mais facilmente. Entretanto, muitas outras estão presentes em maior ou menor grau nas discussões e atividades.

O recorte de tempo e espaço em que trabalharemos com o 9º ano será o Brasil do século XX, ou seja, um país republicano perpassado por duas ditaduras distintas. A percepção e vivência de direitos essenciais ao exercício da cidadania serão problematizados e discutidos ao longo destas unidades de conhecimento visando trazer mudanças significativas e permanentes no comportamento e atitudes dos estudantes. Todavia, esta finalidade não é de simples verificação e nem mesmo pode ser avaliada como conteúdo descritivo, motivo pelo qual a longa duração desta sequência é vista como ideal. A avaliação será formativa, priorizando o processo e acompanhamento, assim como a qualidade daquilo que está sendo aprendido. Todas as etapas contarão com atividades em grupo e/ou dinâmicas, de forma a coletivizar os processos que levarão à aprendizagem.

No livro “Cidadania no Brasil. O longo caminho”, José Murilo de Carvalho nos adverte sobre um ideal de liberdade, igualdade e participação da sociedade no governo que é perseguido no Ocidente e, talvez, seja inatingível. Sobre esse ideal chamado de “cidadania” o autor declara:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (2002, p. 9).

A fim de esclarecer cada um dos direitos que compõem a cidadania plena, o autor conceitua-os como sendo o direito à liberdade, à propriedade e a igualdade perante a lei entendidos como Direitos Civis; a participação do cidadão no governo da sociedade como os Direitos Políticos; e a participação na riqueza coletiva que a sociedade produz como os Direitos Sociais (2002, p. 9-10).

A sequência de conteúdos atitudinais que trabalharemos a seguir é baseada neste conceito de cidadania, assim como no entendimento de que ela não se mantém de maneira estável, mas é espaço de disputa e luta por manutenção e extensão dos direitos que a ela são vitais, sendo possível que alguns desses direitos existam, mesmo que outros sejam suprimidos. Verificaremos como a cidadania foi e é

vivenciada em nosso país ao longo do último século – especialmente do ponto de vista dos mais marginalizados - e quais as posturas hoje são essenciais para sua permanência.

As sequências de conteúdo atitudinais são de maior duração que as sequências didáticas, porém dependem delas para melhor estruturação. Entendemos que sequências de conteúdo devem aparecer diversas vezes dentro da unidade temática, de forma que haja “um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto” (ZABALA, 1998, p. 78). Já as sequências didáticas são uma intervenção pedagógica intencional que auxilia na construção pessoal da aprendizagem de cada estudante, atribuindo significado a um conteúdo (ZABALA, 1998).

As sequências didáticas que privilegiam os conteúdos atitudinais preenchem as seguintes funções no ensino: a) mobilizam conhecimentos prévios dos alunos, sempre levando em consideração os saberes já existentes; b) constroem novos conteúdos que são significativos e funcionais, não por mera repetição e memorização; c) são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, não propondo menos do que podem alcançar e assim os desestimulando, nem tornando o desafio difícil demais; d) permitem criar zonas de desenvolvimento proximais, de modo que seus saberes já existentes possam ser colocados à prova e reestruturados para criação de novos saberes; e) provocam conflito cognitivo e atividade mental dos alunos, por meio das mais diversas atividades dentro e fora de sala de aula; f) promovem atitude favorável em relação à aprendizagem, não deixando os estudantes perderem motivação e interesse; g) estimulam a autoestima e o auto conceito, ao trabalhar a capacidade dos estudantes de pensar e solucionar os problemas apresentados; h) auxiliam os estudantes a aprender a aprender, ao privilegiar protagonismo dos estudantes em procedimentos, técnicas e debates (ZABALA, 1998, p. 64).

É importante ressaltar que o esforço de destrinchar as sequências de conteúdo é completamente artificial, uma vez que a aprendizagem se dá de maneira integrada. A fim de possibilitar análise das intenções propostas é que pensamos em cada uma dessas mini categorias dentro dos conteúdos atitudinais. Partindo do entendimento de que a aprendizagem é “uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas” (ZABALA, 1998, p. 63), o professor aqui é visto como o facilitador do processo a ser construído e não como a fonte de onde jorra o conhecimento.

Tornar a aprendizagem dos conteúdos atitudinais em objetivo explícito requer necessariamente que haja componente afetivo, não somente dos valores que serão tratados, mas também da rede de relações estabelecidas dentro do grupo em aula. Portanto, torna-se extremamente difícil prescrever como essa dinâmica será realizada em cada situação particular de uma turma. Entretanto, não pode-se omitir que juntamente com as relações estabelecidas também têm vital importância para o desenrolar da aprendizagem as relações do meio ambiente; a participação ativa dos estudantes; os compromissos por eles estabelecidos; a adaptação dos conteúdos às necessidades e situações reais dos alunos, com os conflitos que nela se apresentam; uma reflexão crítica para as normas sociais; o favorecimento de modelos de atitudes que se deseja escolher por parte da comunidade escolar; e o fomento da autonomia moral de cada um (ZABALA, 1998, p. 84-85).

Passemos, então, a visualização de nossa sequência de conteúdo.

#### **4.1 Unidade de análise: sequência de conteúdo atitudinal para o 9º ano**

Uma vez que os conteúdos atitudinais não devem ser trabalhados isoladamente, cada parte a seguir trará de forma explícita também os conteúdos conceituais, factuais e procedimentais a serem trabalhados. Os procedimentais e atitudinais de acordo com a matriz proposta por Santos (2020), assim como as competências emocionais de Goleman (2011) a elas relacionadas.

Em lista se encontrarão as condições de ensino que devem ser observadas para cada sequência didática de acordo com o tipo de conteúdo a ser trabalhado, o atitudinal, conforme esquematização de Zabala (1998, p.80).

Entre as atitudes cidadãs possíveis, duas terão destaque nessa unidade de análise dividida em três partes distintas. São elas:

- ✓ Compreender outras culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro de sua sociedade;
- ✓ Refletir sobre os conflitos sociais e históricos. Buscar formas de negociação e solução de conflitos (SANTOS, 2020, p. 37-38).

**Atitudes Cidadãs - 1ª Parte:** Dois tempos de aula (100 minutos) – 1º bimestre.

Conteúdo Conceitual e factual:

- A Proclamação da República, seus primeiros desdobramentos e a sociedade;

- A inserção dos negros na sociedade pós-abolição;
- A exclusão dos analfabetos dos direitos de votar.

#### Conteúdo Procedimental:

- Analisar as questões do presente a partir das continuidades e rupturas com o tempo passado;
- Elaborar questionamentos baseados em fatos históricos;
- Identificar acontecimentos em sincronia e diacronia num mesmo espaço histórico-geográfico.

#### Conteúdo Atitudinal:

- Compreender outras culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro de sua sociedade;
- Perceber microfísicas de relações de poder na escola, dentro da sala, na sociedade e nas temáticas históricas, relacionando posições políticas e emocionais;
- Refletir sobre os conflitos sociais e históricos. Buscar formas de negociação e solução de conflitos.

#### Competências emocionais a serem trabalhadas:

- Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações; colaborar com interesses e preocupações de outros grupos desprotegidos socialmente.
- Percepção Política: ler as correntes políticas, sociais e emocionais e os relacionamentos de poder de um grupo;
- Gerenciamento de conflitos: negociar e solucionar desacordos.

#### Sequência didática do conteúdo atitudinal:

- 1) Apresentar situação problema: Após a abolição os ex-escravizados não são integrados à sociedade e permanecem à margem de direitos e condições dignas. Leremos um trecho do artigo escrito por Joaquim Pedro Kiel em 25/03/1933, no jornal chamado "A voz da raça", discorrendo sobre a situação dos negros pós-abolição.

“Os infelizes cativos eram totalmente analfabetos e o cativoiro cruel os havia quase irracionalizado, apesar da sua fibra formidavelmente robusta. Ora, o que aconteceu, quando estes pobres homens se viram livres do humilhante servilismo?

Eram iguais aos brancos perante a lei, mas desconhecedores dos seus direitos, incapazes de promoverem os reais proventos que poderiam tirar do seu trabalho, continuaram a labutar nos mais rudes serviços, sempre submissos, sempre humilhados, sempre em condições inferiores. A raça negra em nosso país fora a mais devastada pelo álcool, a mais explorada pelos argentários, a que sempre foi procurada para servir ao capanguismo, o qual a troco de um punhado de ouro, explorava e ainda explora a sua bravura indômita.

E tudo isso se dá, porque a lei que libertou os pretos não cuidou de os instruir, de os elevar mental e moralmente”.

KIEL, Joaquim Pedro. Frente Negra. A voz da Raça. São Paulo, 25/03/1933. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/a-voz-da-raca/a-voz-da-raca-25031933/>.

Acessado em: 14/08/2022.

Motivação: A igualdade é um valor compartilhado quando pessoas não se originam de um lugar comum? Debateremos sobre se acabar com uma forma de opressão é o suficiente para tornar o oprimido igual ao opressor em direitos e privilégios.

Atitude Favorável: Uma dinâmica é levantada pelo professor favorecedor.

Passo a passo da dinâmica:

1. Dividir a turma em dois grupos representando interesses da população negra e de parte da população branca no início do século XIX;
2. Apresentar diferentes aspectos relacionados à vida social no Brasil no período. Para cada um desses pontos é possível pensar em formas de luta da população negra e formas de resistência da população branca que serão identificados com cada um dos lados. Estes aspectos são:
  - a) Acesso à educação fundamental;
  - b) Acesso à moradia;
  - c) Acesso à terra;
  - d) Acesso ao voto;

- e) Acesso ao emprego;
  - f) Acesso à liberdade religiosa;
  - f) Acesso à liberdade de manifestação cultural.
3. O grupo representando a população negra deve pensar em ações diversas para que os direitos sejam estendidos a eles.
  4. O grupo representando parte da população branca deve pensar nas reações desses brancos e em argumentos para negar a extensão dos direitos à toda população.
  5. Ao final de 15 minutos, cada grupo vai expor suas propostas de ações e reações.
  6. Por fim, a turma toda deve elaborar uma lista do que poderia ter sido feito para que negros e negras fossem verdadeiramente integrados e pensar na maneira pela qual a cidadania não era plenamente exercida por eles (relembrando os direitos civis, políticos e sociais).

Conhecimentos prévios: A mobilização dos conhecimentos conceituais e factuais prévios se dará nos tópicos a serem sorteados. A mobilização dos conteúdos atitudinais prévios se dará na auto-organização para debate de ideias entre os que pensam de forma igual; cooperação; escuta ativa.

- 2) Proposta de modelo: Negociar e solucionar problemas sociais e históricos, ou mesmo de divergências em sala de aula, através de debate de ideias e comparações.
- 3) Proposta de normas: escutar o outro atentamente; respeitar sua vez de ouvir e falar; não atacar o outro por não concordar, sabendo discordar.
- 4) Construção:

Análise de fatores positivos e negativos: o ideal é que os estudantes cheguem à conclusão de que os fatores positivos da unidade temática se referem à negociação de conflitos e à percepção política, enquanto os fatores negativos são a exclusão e marginalização devido ao preconceito e racismo. Importante ressaltar que não é o professor quem vai chegar a essas conclusões, mas mediar a conversa com os estudantes. Pode ser feito através de roda de conversa, colocando as respostas no quadro, tornando-as visíveis para todos.

Tomada de posição: postura antirracista, a fim de que todos tenham acesso aos mesmos direitos.

Implicação afetiva: para combater racismo e desigualdades é necessário ter empatia e ser capaz de compreender os outros. Iniciar com os que estão mais próximos como amigos e colegas de turma é importante para mobilizar o componente afetivo dessa atitude esperada. Durante os debates, podemos também incentivar e dar voz aos estudantes negros que porventura sintam-se à vontade para falar de suas próprias experiências.

Compromisso explícito: Os estudantes se pronunciam quanto a intenção de seguir tais práticas ou sua negação.

5) Aplicação:

Conduta coerente: Espera-se que os alunos defendam e ajam de acordo com as atitudes e posturas ressaltadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Terminaremos conversando sobre a necessidade de verificação do exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos grupos diversos que compõem nossa sociedade.

6) Avaliação: formativa. A partir da observação sobre o que está sendo debatido dentro de cada grupo (de forma a fomentar participação de todos os envolvidos e não somente os mesmos estudantes) e entendido em cada nova fase da sequência de conteúdo e ao longo das demais aulas.

**Atitudes Cidadãs - 2ª Parte:** Três tempos de aula (150 minutos) – 2º bimestre.

Conteúdo conceitual e factual:

- A ditadura civil-militar e resistências;
- A questão indígena e negra e a ditadura.

Conteúdo Procedimental:

- Identificar ícones e simbolismo em imagens e charges, buscando compreensão de sentidos;
- Produzir textos políticos e charges baseados em fatos e processos históricos;
- Analisar intenções políticas e sociais em formas artísticas e conhecimentos científicos.

#### Conteúdo Atitudinal:

- Enunciar suas emoções diante de fontes e fatos históricos que causem fortes emoções;
- Compreender outras culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro de sua sociedade. Colaborar com interesses e preocupações de outros grupos desprotegidos socialmente;
- Refletir sobre os conflitos sociais e históricos. Buscar formas de negociação e solução de conflitos.

#### Competências emocionais a serem trabalhadas:

- Percepção emocional: reconhecer suas próprias emoções e seus efeitos;
- Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações;
- Gerenciamento de conflitos: negociar e solucionar desacordos.

#### Sequência didática do conteúdo atitudinal:

- 1) Apresentar situação problema: a ditadura civil-militar, implantada a partir de 1964, tinha um projeto desenvolvimentista que tornava invisível reivindicações, projetos e culturas que não fossem condizentes com seu ideal. Ambos os grupos representados abaixo sofreram graves consequências e repressão.

**Figura 3** – O golpe de 1964 e os indígenas



Fonte: Latuff. Charge. 2014. Disponível em:<  
<https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/04/14/o-golpe-de-64-e-os-indigenas-charge-ciminacional>> Acessado em: 20/8/2022.

**Figura 4** – Manifestantes marcham por igualdade racial em frente ao viaduto do Chá, em São Paulo (1978)



Fonte: LOURENÇA, Iza. Resistência negra à ditadura militar no Brasil. Esquerda online, 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/04/06/resistencia-negra-a-ditadura-no-brasil/> acessado em: 20/08/2022.

**Motivação:** O Brasil continuou perpetuando desigualdade entre seus cidadãos, tornando-os como “cidadãos de menor categoria”, ou subalternizados. Apesar de violências e discriminação, esta parcela da população lutava por seus direitos mesmo em meio a repressão política. Como fomentar e respeitar a pluralidade de corpos, de formas de ver o mundo, de projetos de sociedade?

**Atitude favorável:** A turma fará uma atividade dividida em trios com o professor como mediador.

Segue o passo a passo:

1. Cada trio deve criar uma charge, caricatura ou tirinha sobre a não observância/ respeito aos direitos civis, políticos e, até mesmo, sociais de negros e indígenas durante a ditadura civil-militar (aproximadamente 25 minutos);
2. Antes da exposição a (o) docente relembra a campanha “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”.
3. Cada charge será exposta num mural e brevemente explicada pelo trio, apresentando também atitudes que poderiam ter sido tomadas para que os motivos daquelas charges não existissem;

4. Após a explanação dos estudantes, a (o) docente ressalta que esses temas quanto às populações negras e indígenas foram e ainda são tão pouco discutidos que não há representação em charges, embora essas fossem abundantes para denunciar a falta de direitos civis.

Conhecimentos prévios: Mobilizaremos os conteúdos conceituais sobre direitos civis, políticos e sociais nos anos 1960, especificamente sobre a parcela da população negra e indígena. Os conteúdos atitudinais a serem trabalhados serão cooperação; percepção e enunciação de sentimentos diante dos fatos históricos.

- 2) Proposta de modelo: refletir sobre os conflitos e agir cooperativamente para construção da atividade; enunciar emoções diante das charges feitas e buscar formas de superar estes obstáculos através de atitudes.
- 3) Proposta de normas: escutar o outro atentamente; respeitar sua vez de ouvir e falar; trabalhar em grupo mantendo o respeito.
- 4) Construção:

Análise dos fatores positivos e negativos: fatores positivos são a cooperação para proposta coletiva e as proposições de uma sociedade que estende sua cidadania a todos os integrantes da população; os fatores negativos são as emoções fortes enunciadas e gravidade das denúncias feitas.

Tomada de posição: postura firme contra violações de direitos humanos e respeito à liberdade de manifestação, pensamento, organização, modos de viver.

Implicação afetiva: Uma sociedade que requer igualdade de todos perante a lei não pode aceitar exceções a menos que esteja disposta a ter alguém bem próximo ou a si mesmo como exceção.

Compromisso explícito: Os estudantes se pronunciam quanto a intenção de seguir tais práticas ou sua negação.

- 5) Aplicação:

Conduta Coerente: Espera-se que os alunos defendam e ajam de acordo com as atitudes e posturas ressaltadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Terminaremos conversando sobre a necessidade de verificação do exercício dos direitos civis, políticos e

sociais dos grupos diversos que compõem nossa sociedade.

- 6) Avaliação: formativa. A partir da observação sobre o que está sendo debatido dentro de cada trio (de forma a fomentar participação de todos os envolvidos e não somente os mesmos estudantes) e entendido em cada nova fase da sequência de conteúdo e ao longo das demais aulas.

**Atitudes Cidadãs - 3ª parte:** Um tempo de aula (50 minutos) + pesquisa fora de sala + um tempo de aula (50 minutos) – 4º bimestre.

Conteúdo conceitual e factual:

- O processo de redemocratização;
- A Constituição de 1988 e a emancipação da cidadania.

Conteúdo Procedimental:

- Reconhecer e compreender aproximações, distanciamentos e relações entre sujeitos e propostas políticas;
- Compreender consequências múltiplas de fatos e processos históricos;
- Construir textos simples, citando as fontes bibliográficas consultadas.

Conteúdo atitudinal:

- Compreender outras culturas diferentes da sua e outros subgrupos dentro de sua sociedade. Colaborar com interesses e preocupações de outros grupos desprotegidos socialmente;
- Refletir sobre os conflitos sociais e históricos. Buscar formas de negociação e solução de conflitos;
- Analisar as formas de organização dos grupos sociais e a construção de metas coletivas, buscando entender como elas são criadas. Agir na criação de metas coletivas de modo crítico e construtivo;
- Analisar obstáculos e reveses políticos e sociais e como atores sociais lidaram com eles. Persistir na proposição, na construção e na efetivação de projetos político-sociais, mesmo diante de obstáculos.

Competências emocionais a serem desenvolvidas:

- Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações;
- Gerenciamento de conflitos: negociar e solucionar desacordos;

- Dedicção e Engajamento: alinhar-se com as metas do grupo;
- Otimismo: Ser persistente na perseguição de metas a despeito dos obstáculos e reveses.

Sequência didática do conteúdo atitudinal:

- 1) Apresentar situação problema: A redemocratização do Brasil teve como um de seus maiores símbolos a Assembleia Nacional Constituinte. Ao todo, 594 parlamentares – entre deputados e senadores – participaram e legislaram, inclusive, sobre questões de minorias e grupos subrepresentados de nossa sociedade. Verificaremos trechos sobre a participação de dois desses grupos. Duas perguntas nortearão este início: Estes grupos continuam sem ser devidamente protegidos e com seus direitos não totalmente respeitados? Sua situação mudou nos últimos trinta anos?
- ✓ Vídeo contendo trecho do discurso de Ailton Krenak, líder indígena, na Assembleia Constituinte em 04/09/1987.

Link: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846/157198>

**Figura 5** – Ailton Krenak pinta rosto em protesto na Assembleia Constituinte



Fonte: Vídeo de protesto de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte em 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846>. Acesso em: 17/08/2022.

- ✓ Trecho de matéria contém entrevista cedida pela Deputada Federal Benedita da Silva sobre sua participação, enquanto militante do movimento negro, na Assembleia Constituinte em 1987.

Única deputada negra na Constituinte, Benedita da Silva disse que uma das maiores dificuldades enfrentadas na Constituinte foi desmitificar a ideia de que no Brasil não existe discriminação racial. “Chegamos ao Parlamento com uma proposta desafiadora, que envolvia desde a nossa imagem nos meios de comunicação, a questão da educação, a criminalização do racismo, as políticas compensatórias e a inclusão da história da África no currículo escolar brasileiro”, enfatiza e acrescenta: “não conseguimos tudo, mas avançamos naquilo que foi possível”.

SILVA, Benedita. Participação popular fez diferença na Constituinte, lembra Benedita. PT na Câmara. Disponível em: <https://pt.org.br/participacao-popular-fez-diferenca-na-constituente-lembra-benedita/>. Acessado em: 23/08/2022.

**Motivação:** os dois trechos demonstram parcelas da população que lutaram para terem reivindicações incluídas na chamada “Constituição cidadã”, em 1988, mas ainda hoje têm seus direitos reiteradamente desrespeitados.

**Atitude favorável:** A turma fará uma atividade dividida em trios com o professor como mediador.

Segue passo a passo:

1. Cada grupo deve realizar pesquisa biográfica sobre militantes indígenas e do movimento negro no espaço da escola, através da utilização de computadores, celulares e livros;
2. Cada grupo identificará quais são as principais reivindicações das pessoas pesquisadas hoje em dia;
3. Com a mediação da(o) docente, cada grupo criará suas próprias perguntas para uma entrevista sobre respeito aos direitos civis, sociais e políticos de negros e indígenas;
4. Atividade de casa: Cada grupo terá duas semanas para realizar entrevistas com pessoas negras e indígenas. Será requerido ao menos dois entrevistados, para que possa haver comparação de diferentes pontos de vista;
5. Ao final das duas semanas serão apresentados (em forma de cartaz/ on-line/ quadro) os resultados mais expressivos da entrevista e soluções pensadas pelo próprio grupo enquanto atividade coletiva a ser tomada pela sociedade.

**Conhecimentos prévios:** Mobilizaremos os conteúdos conceituais sobre

a participação de movimentos sociais para a realização da Assembleia Constituinte em 1987. Os conteúdos atitudinais a serem trabalhados serão a autogestão e cooperação.

- 2) Proposta de modelo: refletir sobre os conflitos presentes em nossa sociedade hoje e agir cooperativamente para construção da atividade; alinhar-se com a meta do grupo entrevistado ao perceber as deficiências em nossa sociedade.
- 3) Proposta de normas: organizar-se em grupo antes de entrevistar; ouvir atentamente os entrevistados; respeitar sua vez de ouvir e falar; trabalhar em grupo mantendo o respeito.
- 4) Construção:
  - Análise dos fatores positivos e negativos: fatores positivos são a busca e escuta ativa de setores da sociedade que ainda se encontram marginalizados, assim como uma pré-disposição para ser parte de uma possível transformação social; os fatores negativos são a constatação da longevidade de estruturas de discriminação e marginalização.
  - Tomada de posição: postura antirracista; contra violações de direitos humanos e civis.
  - Implicação afetiva: A sociedade extremamente miscigenada do Brasil torna esse tema muito próximo de toda a turma.
  - Compromisso explícito: Os estudantes se pronunciam quanto a intenção de seguir tais posturas e promovem engajamento com as pautas.
- 5) Aplicação:
  - Conduta Coerente: Espera-se que os alunos defendam e ajam de acordo com as atitudes e posturas ressaltadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Terminaremos conversando sobre a necessidade de verificação do exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos grupos diversos e, especialmente, das minorias que compõem nossa sociedade.
- 6) Avaliação: formativa. A partir da observação sobre o que está sendo debatido dentro de cada trio, de forma a fomentar participação de todos os envolvidos e não somente os mesmos estudantes, e entendido em cada nova fase da sequência de conteúdo e ao longo das demais aulas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para pensar quais atitudes devem ser ensinadas, ou até mesmo se devem ser ensinadas, somente surge a partir de uma visão integral da educação. A necessidade se coloca ao perceber que os sujeitos educandos não conseguirão ter suas capacidades como um todo trabalhadas e desenvolvidas caso sejam inseridos num ambiente que prioriza e perpetua uma educação propedêutica.

Por outro lado, a inserção de valores, atitudes e normas como conteúdos a serem abordados podem soar como um risco grande de cair num moralismo que, ao invés de contribuir para a uma sociedade mais ética e democrática, traria ainda mais conservadorismo e intolerância para as experiências escolares e, posteriormente, sociais. Entretanto, apresenta-se aqui o percurso contrário. A inserção dos conteúdos atitudinais no ensino específico de uma disciplina deve andar em conjunto com os conceituais e procedimentais. No caso do ensino de História, é justamente na mobilização dos conteúdos atitudinais que pretendemos pavimentar o caminho para que a consolidação do giro ético-político possa manifestar-se para além da teoria, na sociedade.

Todavia, trabalhar conteúdos atitudinais buscando sua interiorização e vivência é um desafio de grande complexidade. Para além da inexistência de um método eficaz de verificação e contagem dos conteúdos aprendidos, como numa avaliação somativa, por exemplo, uma grande dificuldade se encontra em inseri-los devidamente no currículo e, por fim, nas propostas de aulas. Justamente porque sua devida realização perpassa uma outra concepção tanto de currículos, quanto de planejamentos.

Identificar e enunciar quais são os objetivos a ser serem alcançados é um primeiro passo para que o professor possa traçar estratégias dentro de seu planejamento. Algumas iniciativas têm sido tomadas por instituições e pesquisadores. Foi utilizada como base nesta proposta a matriz de conteúdos atitudinais elaborada por Julio Santos, professor da Educação Básica e Superior do Colégio Pedro II, que desenvolve objetivos atitudinais de acordo com competências emocionais a serem trabalhadas.

A sequência de conteúdo atitudinal que fecha este trabalho é uma entre infinitas possibilidades de se pensar como trabalhar os conteúdos atitudinais em sala de aula. Foi feito um recorte específico de ano letivo e conteúdos conceitual e procedimental a serem trabalhados conjuntamente, mas muitos outros poderiam ter sido os caminhos. Enfrentar o nível de abstração e a longa duração requerida para perceber a retenção

e interiorização dos conteúdos é um esforço necessário, mas amedrontador, que se torna menos árduo quando a concepção de ensino e currículo os favorecem e leva em conta o caráter pouco palpável destes conteúdos. O chamado “currículo oculto” muitas vezes é assim mantido por falta de preparo para lidar com sua manifestação explícita.

Para ampliar o debate, os diálogos, as comparações, a troca entre possíveis produtos pedagógicos que tornem os conteúdos atitudinais relevantes e protagonistas na educação, necessitamos de ainda mais professores pesquisadores que conheçam a metodologia, pensem e proponham a partir dela a construção do saber histórico. Seja através de criação de referências, ou propostas de intervenção direta em aula, seja dentro da escola ou em espaços de educação não formais, este é um campo pouquíssimo pesquisado, porém com mais do que justificada e indispensável demanda por expansão.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades.** História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Primeira Versão. Brasília, DF: Undime: Consed: MEC, 2015.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília, DF: Undime: Consed: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Vol. 1. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. *E-book*.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ENGUITA, Mariano; SACRISTÁN, Gimeno; ZIBAS, Dagmar. **A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán.** Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 233-247, novembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nMyPwcnWSjzkz5tSH3GyXqFs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. *E-book*.

GERMINARI, Geyso. **Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. *E-book*.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. *E-book*.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PALÁCIOS, Jesus. **Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos.** In.: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação.** 1. Psicologia evolutiva. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PEREIRA, Mayara Gisele. **A educação no Estado Novo e no Franquismo:** uma discussão inicial. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156480/000898330.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2022.

RANGEL, Marcelo de Mello. **A urgência do ético:** o giro ético-político na teoria da História e na história da historiografia. Ponta de Lança, São Cristóvão, v. 13, n. 25, jul. - dez. 2019.

RANGEL, Marcelo; ARAUJO, Valdei. **Teoria e história da historiografia:** do giro linguístico ao giro ético-político. *In:* História da historiografia. Ouro Preto. n. 17. abril de 2015.

SANTOS, Julio César Paixão. **Conteúdos no ensino de História:** a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de História. *In:* ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. Anais [...] Ponta Grossa: Associação Brasileira de Ensino de História, 2020.

SANTOS, Julio Paixão. **Divulgação, comunicação e expressão:** conteúdos procedimentais e atitudinais para o ensino e a aprendizagem histórica do século XXI. *In.:* SILVA, Henrique; REZENDE, Fernanda (orgs.). Entre instituições, práticas e saberes: o ensino de História e a História da educação no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

SANTOS, Julio Paixão. **Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais no ensino de História:** uma proposta a partir da abordagem tipológica dos conteúdos de Antoni Zabala. Texto apresentado ao Núcleo de Pesquisas em Ensino de História/Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

SENE, José Eustáquio de. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha:** uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10032010-111707/publico/JOSE\\_EUSTAQUIO\\_DE\\_SENE.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10032010-111707/publico/JOSE_EUSTAQUIO_DE_SENE.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Cultura Histórica e Formação Ética:** os objetivos atitudinais no Ensino de História. Anais do XXV Simpósio Nacional de História da Anpuh, Fortaleza, 2009.

TELLEZ, André Machuca. **A educação na ditadura:** a educação espanhola no período franquista, 1939-1959. Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p.443-452, jan.-abr. 2016 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/34646/18379/141644> 18. Acesso em 23 ago. 2022.

UFMG. Centro Pedagógico. **Organização dos conteúdos de ensino das diversas áreas de conhecimento.** Belo Horizonte, 1996.

UFMG. Centro Pedagógico. **Projeto Político Pedagógico da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG**. Belo Horizonte, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **As semelhanças entre a reforma educacional espanhola e os desafios brasileiros**. [Entrevista concedida à] Revista Educação, 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/13/reforma-educacional/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

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