

## MAIS UMA COMPETÊNCIA? O LUGAR DA ATITUDE HISTORIADORA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

*Another Competency? The Place of the Historian Attitude in the National Common Curricular Base (BNCC)*

João Lucas dos Santos Souza

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Juliana Alves de Andrade

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

### Resumo

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

**Palavras-chave:** Atitude historiadora, BNCC, competência, Ensino de História, História dos Conceitos.

### Abstract

The present work aims to investigate how the National Common Curricular Base (BNCC) deals throughout the document with the concept of *Historian Attitude*. Our intention is to show the epistemological foundations that surround the term and situations in the curriculum in which this action is mobilized. To this end, methodologically we used Bardin's (2011) Content Analysis strategy, and, as it is an unknown term in school culture, the research proposed to survey academic and school historiographical production to find out how the *Historian Attitude* concept appears in publications developed between 2013 and 2023; then, after this search for the expression *Historian Attitude*, the movement was one of comparison, seeking to identify existing relationships between the historiographical definition and the school/curricular definition in the National Common Curricular Base (BNCC). The work was anchored in the reflections of “teaching and learning in History” by Circe Bittencourt (2008), in the “analysis and history of concepts” by Reinhart Koselleck (1992), and in the concept of “competence” presented by Philippe Perrenoud (2000) and Thomas Durand (2000). The research results show us BNCC's intention to simplify the meaning of attitudes – designated as identity, behaviors and willingness to do –, as referring only to the action of putting into practice the skills developed, and favoring a technical reading of its contents.

**Keywords:** Historian attitude, BNCC, competence, History Teaching, History of Concepts.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2018 com o objetivo de orientar nacionalmente a educação básica no Brasil, entende a História como uma “ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 401). A BNCC destaca que “pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma *Atitude Historiadora* diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401), o que coloca em destaque o debate sobre a prática historiográfica no contexto escolar. Logo, convém questionar, o que a BNCC entende por *Atitude Historiadora*? E, quais são os fundamentos epistemológicos desse conceito?

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

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

Observamos isso nas diversas teorizações curriculares, qualificadas como “tradicionais”, “tecnicistas”, “críticas” e “pós-críticas”, que refletem interesses políticos. Nesse sentido, Gabriel (2013) aponta que, no Brasil dos anos 1980, houve um

desenvolvimento dos estudos curriculares de matriz crítica, com o objetivo de “transmitir conteúdos comuns a todos”, focados nos processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar. Já nos estudos que se desenvolveram nos anos 1990, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, “a cultura popular tendia a ser vista muito mais como ponto de partida nos processos de ensino-aprendizagem de alunos das classes populares, do que como conteúdo valorizado a ser ensinado nos currículos da escola básica” (Gabriel, 2013, p. 99).

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

Assim, para observar as operações historiográficas sugeridas pela BNCC, trilhamos um percurso baseado nas etapas descritas por Laurence Bardin (2011) para a realização da análise de conteúdo. Estas etapas são: a “pré-análise”, que envolve a preparação do processo de investigação para a análise, definindo os documentos/materiais textuais, os objetivos e os indicadores que podem ser “recortados” para verificar sua frequência; a “exploração do material e o tratamento dos resultados”, que diz respeito às decisões tomadas na pré-análise, incluindo leituras repetidas, registros e a transformação do “*corpus*” de pesquisa em unidades de análise; e “a inferência e interpretação”, etapa que consiste no tratamento dos resultados, envolvendo operações de frequência, comparação e relações entre as informações obtidas.

Por conseguinte, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados do “Portal de Periódicos CAPES”, “Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)”, “Education Resources Information Center (ERIC)” e “Google Acadêmico”. As buscas foram executadas utilizando o descritor “*Atitude Historiadora*” entre aspas para obter o resultado exato, com um recorte temporal entre 2013 e 2023. Isto posto, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil,

2002, p. 45). Por fim, Lakatos e Marconi (2003, p. 44) assinalam 8 (oito) fases distintas para a execução da pesquisa bibliográfica: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação.

## A ATITUDE HISTORIADORA SOB O OLHAR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

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

Segundo, utilizamos a palavra-chave “*Atitude Historiadora*” entre aspas para obter o resultado exato, com um recorte temporal de 10 anos, isto é, de 2013 a 2023. O intuito foi mapear: a história desse conceito; o(s) campo(s) da História ao qual pertence; os trabalhos científicos em que este foi aplicado, e/ou mesmo se foi aplicado nos 5 anos que antecederam a publicação definitiva da BNCC em 2018; e as discussões que foram elaboradas sobre a “*Atitude Historiadora*” nos 5 anos seguintes à publicação do Documento.

No Portal Periódicos CAPES, foram encontrados 8 resultados. Destes, apenas 5 artigos foram considerados válidos (Quadro 1), visto que 3 deles estavam repetidos na plataforma. Isso pode ocorrer devido à forma como o portal os organiza, ou mesmo por estarem, ao mesmo tempo, indexados em mais de uma das bases de dados consultadas pelo Portal.

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

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

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

Publicado em	Autores	Título	Link
2017	SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de	Atitude Historiadora na Leitura dos Não-Lugares	<a href="https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436">https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436</a>
2018	MAUAD, Ana Maria	Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)	<a href="https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02">https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02</a>
2019	ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos	Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos	<a href="https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531">https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531</a>
2021	RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira	BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	<a href="https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056">https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056</a>
2021	SANTOS, Maria Aparecida Lima dos	Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências	<a href="https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129">https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129</a>

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

Ana Maria Mauad (2018), abordando a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, aponta essa atitude como uma postura “face aos usos públicos do passado”. Para Mauad (2018), a *Atitude Historiadora* caracteriza-se pela capacidade de “indagar o

passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação” (Mauad, 2018, p. 40).

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

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

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

Segundo Santos (2021), a *Atitude Historiadora*, apresentada entre aspas no texto da BNCC, como uma forma de evitar a delimitação de seus sentidos, acaba perdendo de vista os seus aspectos epistemológicos. Ao gradativamente associar-se ao “significante competências, traz à tona um processo de recontextualização que afasta o ensino de História tanto de sua função formativa quanto pedagógica e educativa ao exacerbar o pragmatismo e aproximá-lo cada vez mais da dimensão da prática (Santos, 2021, p. 18). Desse modo, destaca que este viés tecnicista da Base relacionado à permanência de uma concepção de história tradicional, indica a hegemonização de um projeto, que já se traduz em uma uniformização dos materiais didáticos e em uma listagem de conteúdos que, de acordo com a autora, permaneceu praticamente inalterada.

Logo, começamos a perceber algumas tendências. Primeiro, Ana Maria Mauad despontando como um “referencial teórico” para o conceito de *Atitude Historiadora*. E, segundo, a *Atitude*

*Historiadora* como um conceito ligado ao campo da “História Pública”. Todavia, devido à baixa ocorrência de referências do Periódicos CAPES e SciELO Brasil, não consideramos esses resultados conclusivos. Por esse motivo, deslocamos nossa pesquisa para a plataforma do Google Acadêmico, ainda utilizando “*Atitude Historiadora*” entre aspas, como palavra-chave, e com o mesmo recorte temporal de 10 anos. Inicialmente, acrescentamos o filtro de “ocorrência no título do artigo” e apenas 2 resultados foram encontrados, sendo o trabalho de Maria Aparecida dos Santos (2021) e o de Silva e Moraes (2017), previamente abordados.

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

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

Publicado em	Qtd. Vezes Citado	Autores	Título	Link
2017	10	AM Mauad	Imagens que faltam, imagens que sobram: práticas visuais e cotidiano em regimes de exceção 1960-1980	<a href="https://doi.org/10.15448/1980-864X.2017.2.25742">https://doi.org/10.15448/1980-864X.2017.2.25742</a>
2017	13	CA Maia	Agência material recíproca: uma ecologia para os estudos de ciência	<a href="https://doi.org/10.1590/S0104-59702017000200008">https://doi.org/10.1590/S0104-59702017000200008</a>
2018	17	AM Mauad	Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)	<a href="https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02">https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02</a>
2018	25	AP Franco, AF SILVA JÚNIOR, S Guimarães	Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	<a href="https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455">https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455</a>
2018	39	NM Pereira, MC de	BNCC e o passado prático:	<a href="https://epaa.asu.e">https://epaa.asu.e</a>

		Matos Rodrigues	temporalidades e produção de identidades no ensino de História	<a href="http://du/index.php/epaa/article/view/3494">du/index.php/epaa/article/view/3494</a>
2019	6	JC Escosteguy Filho	Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos	<a href="https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531">https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.531</a>
2019	8	PPL Barbosa, AC Lastória, FS Carniel	Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC	<a href="https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418">https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1418</a>

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

O artigo mais antigo encontrado na busca foi o de Reis e Fernandes (2014), intitulado “1492: partos do fecundo oceano – relatos históricos sobre o descobrimento da América em dois tempos (as Décadas de Anglería e de Herrera)”. Nele, o termo *Atitude Historiadora* aparece na análise da obra de cronistas, mais especificamente de Herrera, que teria adotado “uma ‘*Atitude Historiadora*’, isto é, consciente do tempo que o separava dos fatos narrados e, por conseguinte, da possibilidade de interpretá-los valendo-se de sua posição onisciente (Reis; Fernandes, 2014, p. 748). No entanto, nenhuma citação desse texto em outros artigos foi registrada pelo Google Acadêmico.

Em sequência, identificamos o livro de Helena Pinto (2016), “Educação Histórica e Patrimonial: Concepções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços”<sup>1</sup>, também sem citações registradas pelo Google Acadêmico. Nessa obra, a expressão *Atitude Historiadora* aparece apenas uma vez, apontando que o filósofo Krzysztof Pomian defende uma abordagem sobre a identidade nacional pautada em uma *Atitude Historiadora*/historiográfica, que, segundo a autora, pressupõe um distanciamento e objetivação em relação ao passado.

Outrossim, as obras encontradas no Google Acadêmico retornam à produção de Ana Maria Mauad. Mas agora com uma publicação de 2017, na qual, em uma nota de rodapé explicativa sobre fotografias de famílias, a autora define *Atitude Historiadora* como: observar “o passado não só como

<sup>1</sup> Ainda que o subtítulo original do livro apresente uma expressão que confunde o entendimento do leitor no que se refere à concepção de alunos e professores, dado que foi redigido em sua ficha técnica como: “Concepções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços”, mantivemos o original, uma vez que faz sentido para a sociedade Portuguesa.



evidência (de algo que aconteceu), mas lançar um olhar de 360° e delinear o que estava fora do quadro de certas imagens e lembranças pessoais, ao mesmo tempo em que se indaga as condições históricas que essas experiências foram engendradas” (Mauad, 2017, p. 398).

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

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

Isso nos permite destacar o trabalho de Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) como uma referência sobre as disputas em torno do processo de produção da Base até a sua terceira versão, publicada em 2018. No entanto, este artigo apenas cita a presença da expressão *Atitude Historiadora* na BNCC e não se propõe a investigar a definição do termo. Nesse sentido, Barbosa, Lastória e Carniel (2019) evidenciam que o Documento não se refere aos poderes públicos como corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, e, por meio da discussão sobre “atitude”, atribui a agência desse processo exclusivamente a professores(as) e estudantes.

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

Entre os outros 9 textos, encontramos: uma resenha de Pereira (2021), do livro “Que História Pública Queremos” de Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago e Viviane Trindade Borges, publicado em 2018; o trabalho de Santos (2018), que cita “Por uma *Atitude Historiadora*: artes visuais e o futuro do passado” de Mauad, presente no livro *A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo*, publicado em 2016; Santhiago, Borges e Rodrigues (2020), que citam “O Carnaval da

História Pública” de 2018; e Rovai e Biazio (2020), que fazem referência a uma entrevista de Mauad concedida a Ligia Conceição Santana e Hamilton Rodrigues dos Santos, em 2016.

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

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

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

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

## PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESLOCAMENTOS IMPOSTOS PELA BNCC

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

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

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

Fleury e Fleury (2001) ainda apontam que, durante os anos 1980, os trabalhos de Richard Boyatzis, defendendo um conjunto de características que definiriam as competências gerenciais, influenciaram a literatura americana de modo a desenvolver-se o conceito clássico de competência, como sendo a reunião de “conhecimentos”, “habilidades” e “atitudes” (CHA) para o alto desempenho em um determinado cargo. Diante disso, a Administração atualmente considera a gestão por competências “um modelo bastante interessante, pois confere a possibilidade da visualização do desenvolvimento, da aplicação e da mensuração das competências por meio da realização de atividades e resolução de problemas embasados em fatos” (Pacheco, 2009, p. 35).

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

De acordo com Malanchen e Santos (2020), os anos 1990 marcam uma intensa disseminação de pressupostos pedagógicos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que resultaram da “Reunião Educação Para Todos”, em 1990, na qual foi produzida uma Declaração mundial visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

No Brasil, essa influência internacional reverberou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, de modo que esta estabeleceu que a formação educacional fosse pautada no desenvolvimento de competências, legitimando o debate e a implementação de uma “pedagogia das competências”.

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

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

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

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

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

Logo, Ferreira e Santos (2020) advertem que estas investidas do empresariado, mascaradas como participação social, acabam substituindo o Estado na liderança da elaboração das políticas públicas. Em razão disso, influenciada por estes interesses, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, Circe Bittencourt (2008) assinala que o conhecimento histórico escolar também é produzido através da “aquisição de conceitos”. Daí o risco de abordá-los sem uma apreciação histórica da sua produção, de tomá-los como base de conceitos advindos do senso comum, ou mesmo de outras áreas do conhecimento, sem avaliá-los em um cruzamento com o período histórico que este visa compreender. Ainda no campo do ensino, o desafio é, para além de selecionar conceitos-chave para um conteúdo/recorte temporal, adequar o ensino de tais conceitos para estudantes de diferentes idades e condições sociais e culturais., Isso porque “para explicar e

interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis” (Bittencourt, 2008, p. 183).

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

## O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALÉM DO ENSINO DE COMPETÊNCIAS

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

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

Diante da influência do empresariado na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conseqüente anseio de adequar a educação aos modelos norte-americanos, suspeitamos que este deslocamento da História em sala de aula, com ênfase no manuseio dos documentos, tenha

inspiração nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa “Stanford History Education Group”, mais especificamente no projeto “Reading Like a Historian”, encontrado no site: sheg.stanford.edu.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além disso, o processo de produção do Documento da Base Nacional Comum Curricular foi um verdadeiro campo de disputas, encerrado por um Ministro da Educação que representava ideais

distintos ao do Governo Dilma Rousseff, no qual o primeiro grupo de especialistas foi convidado a elaborar uma proposta de Base Comum (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018). Logo, não só os conteúdos e conceitos apresentados na seção de História do Ensino Fundamental, como também a forma como foram destacados ou não, carregam vestígios dessas disputas.

A *Atitude Historiadora*, anunciada no documento BNCC, como uma palavra carregada de sentidos, mas não um conceito, por não permitir visualizar sua história, nem revelar quando começou a ser teorizada a partir do que foi descrito (Koselleck, 1992). Ao não explicitar sua definição, a BNCC induz o olhar para o sentido mais básico da palavra atitude, ou seja, a ação e, conseqüentemente, a prática. Não é à toa que Maria Aparecida dos Santos (2021) assinala que a *Atitude Historiadora* foi apresentada entre aspas para evitar a delimitação de seus sentidos. Portanto, para nós, a *Atitude Historiadora* que aparece no documento BNCC é uma materialização limitada da operação historiográfica, já que circunscreve apenas uma de suas etapas, inclusive, negligenciando o lugar de produção e os diferentes sentidos das fontes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, identificamos que o desejo de estabelecer a educação básica brasileira como uma formadora de “cidadãos críticos”, fortemente difundido nos anos 2000, permanece com a sanção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017. Além disso, a produção da Base esteve rodeada pela influência e interesses do empresariado brasileiro, representado pelo Movimento pela Base, que incluiu organizações como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, Itaú, dentre outras.

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

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Documento é claro e direto: desenvolver, no estudante uma atitude crítica. Especificamente, uma atitude crítica em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, que se desdobra em uma série de processos práticos – identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise –, para a História como componente curricular da Base, uma vez que as fontes históricas podem ser diversas: livros, fotografias, filmes,

músicas, revistas, entre outros. A BNCC ainda afirma que a História é uma ferramenta para discernir as experiências humanas.

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

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

Segundo a Base Nacional é contundente ao afirmar que professores(as) e alunos(as) devem desenvolver uma *Atitude Historiadora*, mas sem manifestar a sua história ou as bases em que tal conceito é fundamentado. Assim, investigando o texto do Documento, mais especificamente a seção de História e as atitudes previstas para as Ciências Humanas, identificamos a noção de *Atitude Historiadora* indiretamente exposta pela Base: um pensamento crítico e investigativo orientado a colocar em questão o significado das coisas do mundo.

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

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

Portanto, o foco na problematização e no questionamento proposto pela BNCC deve ser estimulado. O problema encontra-se no trabalho com as fontes históricas. Uma vez que estudantes não são capazes de conhecer com profundidade o contexto de produção de um determinado documento, isto é, a base do ofício do historiador especialista formado na área, os resultados da pesquisa apontam para uma descomplexificação dos processos metodológicos, atualmente rigorosos. Por fim, o ensino de História para jovens do Ensino Fundamental precisa estar pautado na aquisição de conceitos e na consciência de que os documentos carregam diversos interesses e sentidos que lhes são conferidos enquanto registros do passado.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 abr. 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PINTO, Helena. **Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços**. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17511.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Acesso em: 15 abr. 2023.

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

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

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

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

## DADOS DE AUTORIA

### João Lucas dos Santos Souza

Pós-Graduando em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas (UNOPAR); Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Além disso, possui formação técnica em Computação, com ênfase em Administração de Empresas (ITECH). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE (2017), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFRPE (2018), lecionou a disciplina de História no Pré-Vestibular Ímpar - PVI (2019), e participou do primeiro Programa de Iniciação Científica e Tecnológica de Educação a Distância - PICT EaD/UNOPAR (2021). Os temas de pesquisa atuais: Ensino de História, Relações de Gênero e História do Brasil República.

[joalucas9628@gmail.com](mailto:joalucas9628@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0003-1169-7424>

### Juliana Alves de Andrade

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. É professora do Programa de Pós-Graduação em HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL (UFRPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória(UFPE/UFRPE), com experiência na área de História e Educação, com ênfase em História do Brasil e Ensino de História

[julianadeandradee@hotmail.com](mailto:julianadeandradee@hotmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>