Malgrado tenha que lecionar em certas condições as quais não estão sob seu controle e a enfrentar os desafios didáticos derivados dessas condições, o docente de ensino superior, seja de qual área for, dispõe de ferramentas críticas que o permitem redirecionar seu trabalho noutro sentido. De fato, o docente pode simplesmente se adequar ao modelo em que está e colher os resultados, que de modo algum são nulos; porém, ele pode também utilizar pequenas frestas de liberdade para repensar sua atuação em sala de aula e agir num sentido um pouco mais emancipatório, ligando sua didática não só ao que pretende ministrar, ou mesmo a uma estimativa do que são ou devem ser os alunos, mas aos seres humanos reais que deseja formar.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton César. Estudo do meio. In: CASTRO, Amélia Domingues de. et al. Didática da escola média- teoria e prática. São Paulo: Edibell, 1969, p. 99-107.

BRANDT, Andressa Graziele; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; OLIVEIRA, Rosângela de Amorim T. de. Didática e prática de ensino: relação multidimensional na construção dos saberes docentes no cotidiano escolar. In: Didática e a prática de ensino na relação com a escola, Fortaleza: EDUECE, 2015, v.1, p.320-332.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, Outubro-Dezembro 2014.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. Filosofia da educação. São Paulo: Ática, 2006

MARIN, Alda Junqueira. Didática e pós-graduação: aproximações a um tema de estudo. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: Didática e trabalho docente. Araraquara: JM, 2005, p. 159- 178.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. São Paulo: Ática,1985.

PINA, KLEBER VIEIRA. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, nº. 142, p.39-53, jan.-mar, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Paulista. SEE, 2019. 525p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp- content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, José et al. Metodologias Ativas: Das Concepções às Práticas em Distintos Níveis de Ensino. In: Revista Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

JOSÉ FRANCISCO DE SOUSA PEREIRA

RESUMO

A educação que contemple todas as dimensões do ser humano se torna muito mais importante no advento do século XXI, marcado pelo intenso fluxo de informação, aparição cada vez mais frequente de tecnologias inéditas, integração entre culturas e países, e a velocidade com a qual as mudanças no âmbito social e político ocorrem por conta das influências da internet. A necessidade de se possuir uma educação completa, uma capacidade de se desenvolver análise crítica sobre as informações com as quais tem contato, tolerância e compreensão frente a diversidade de ideias e culturas se mostra essencial para a devida inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade. O presente estudo visa, através da análise de literatura especializada, definir e se aprofundar, principalmente, no tema das habilidades socioemocionais e como aplicá-las na sala de aula, definir e entender o que seria a educação integral, e compreender o documento BNCC, bem como na análise das dez competências gerais por ele propostas. Ao fim deste trabalho, objetiva-se poder entender o que se deve esperar, afinal, de uma proposta de escola integral, quais os métodos e os benefícios do ensino ao aluno sobre habilidades sociais e emocionais, fora do currículo formal, e até que ponto o BNCC pode atuar de forma positiva ou negativa neste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Educação integral; Habilidades socioemocionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica mostra-se um desafio para toda a população brasileira. As demandas do mercado de trabalho, vestibular ou mesmo para a continuidade da vida acadêmica sempre fazem voltar a atenção à qualidade do ensino que o indivíduo teve enquanto jovem.

Para parcela dos brasileiros, a opção é apostar no ensino particular: escolas com mensalidades altas, muitas em período integral, com conteúdo aplicado

rápido e com muita cobrança dos alunos, além de cursos complementares como línguas estrangeiras, esportes, artes, dentre outros, podem ser obtidos por aqueles que têm renda mais alta. Entretanto, a maior parte da população, que depende do ensino público para se formar, esbarra na falta de estrutura, recursos e professores motivados para receber a instrução formal.

A educação que contemple todas as dimensões do ser humano se torna muito mais importante no advento do século XXI, marcado pelo intenso fluxo de informação, aparição cada vez mais frequente de tecnologias inéditas, integração entre culturas e países, e a velocidade com a qual as mudanças no âmbito social e político ocorrem por conta das influências da internet. A necessidade de se possuir uma educação completa, uma capacidade de se desenvolver análise crítica sobre as informações com as quais tem contato, tolerância e compreensão frente à diversidade de ideias e culturas se mostra essencial para a devida inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

Sobre as mudanças que o advento da internet e demais tecnologias proporcionaram, do ponto de vista da educação, Gadotti (2009, p.31) explica:

Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem. Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos.

Atualmente, um dos importantes desafios da educação pública é se certificar de que as novas tecnologias, bem como o acesso à internet, estejam disponíveis aos alunos. Neste quesito, movimentos sociais e Ongs ajudam bastante para mitigar os efeitos da falta de estrutura e/ou qualidade do ensino público. Essas instituições, na maioria das vezes, alcançam lugares e pessoas que o Estado nunca chegaria, e, portanto, elas são muito importantes para o sistema educacional brasileiro como um todo. Entretanto, a perspectiva de uma educação integral não pode depender de auxílios externos e nem sempre presentes, sendo ideal que o ensino regular já supra essa necessidade (GADOTTI, 2009).

O BNCC, ao apresentar as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos educandos, propõe uma nova abordagem da educação básica. Além do conteúdo formal já conhecido, habilidades de caráter socioemocional, tais como curiosidade, capacidade de reconhecer a diversidade cultural, saber dialogar com opiniões diferentes da sua própria, argumentar com base em fatos de maneira harmoniosa e aprendizado do cuidado de si mesmo no que tange à saúde, projeto de carreira, vida particular, dentre outros, são elementos propostos pelo documento que visa homogeneizar o currículo em todo o território nacional e se adaptar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho atuais.

A presença de um documento deste tipo indica que são necessários mecanismos de ação concreta e imediata que sejam capazes de prosseguir com os ideais de educação integral, sejam eles políticas públicas de coerção ao investimento na educação, sejam a formação dos professores, um programa de conscientização da população para a importância do investimento na educação formal, dentre outros, a fim de que o “produto final”, a escola preparada para receber o aluno, seja, enfim, uma realidade e beneficie o maior número de brasileiros.

O presente estudo visa, através da análise de literatura especializada, definir e se aprofundar, principalmente, no tema das habilidades socioemocionais e como aplicá-las na sala de aula, definir e entender o que seria a educação integral, e compreender o documento BNCC, bem como na análise das dez competências gerais por ele propostas. Ao fim deste trabalho, objetiva-se poder entender o que se deve esperar, afinal, de uma proposta de escola integral, quais os métodos e os benefícios do ensino ao aluno sobre habilidades sociais e emocionais, fora do currículo formal, e até que ponto o BNCC pode atuar de forma positiva ou negativa neste cenário.

Este trabalho valeu-se principalmente, de fontes focadas nos assuntos aqui tratados, como o próprio BNCC, produzido pelo Ministério da Educação (2018), na Educação Integral no Brasil, de Moacir Gadotti (2009), no estudo sobre a eficácia da mentoria socioemocional de Simões e Alarcão (2011), bem como outros trabalhos relevantes para a correta análise e reflexão sobre o tema.

2 O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIEMOCIONAL

A mentoria em habilidades socioemocionais tem sido encarada, de forma crescente, como uma intervenção válida e eficaz na promoção do desenvolvimento humano nos seus primeiros anos de vida.

Vários indicadores evidenciam sua legitimação política e institucional, assim como sua progressiva formalização dentro do ensino básico como estratégia destinada ao crescimento integral do desenvolvimento dos jovens (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
Em se tratando de apoio completo no processo de desenvolvimento do educando, está o pressuposto de que a existência de figuras adultas não parentais positivas e fortes na vida de crianças e jovens poderá servir como um fator decisivo e promotor de seu desenvolvimento psicossocial, em especial no que diz respeito a jovens que são alvo de dificuldades familiares, econômicas, sociais (como racismo e homofobia) e físicas (alguma espécie de limitação física ou doença). Os jovens passam, atualmente, cada vez mais tempo em grupos de iguais, isto é, de outros jovens com características semelhantes a eles, o que reforça um ciclo de organização das relações juvenis em que as oportunidades de convivência com adultos significativos são cada vez menores e mais raras e, quando ocorrem, são marcadas por preconceito, distância e falta de comunicação (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
É fato que ao longo de seu crescimento, as fontes de apoio social do jovem apresentam variações em decorrência das circunstâncias e situações por ele vivenciadas. Entretanto, durante todo esse percurso, a família, amigos, cônjuge, vizinhos, os relacionamentos com grupos e comunidades possibilitam as principais relações interpessoais, que de acordo com o envolvimento poderão corresponder às fontes de apoio social. Caso um jovem possua os meios necessários para ter essas relações, ainda é necessário se assegurar de que essas relações sejam saudáveis e ocorram com alguma frequência (SQUASSONI, MATSUKURA E PANÚNCIO-PINTO, 2014).
A mentoria em si pode ser definida como relação entre duas partes, na qual uma oferece conhecimento ou auxilio e a outra se beneficia deste auxílio, e pode ter um início casual ou programado e estar assentado num princípio de desigualdade ou assimetria hierárquica ou não, mas sempre envolvendo aquele tido por mais experiente ou conhecedor (o mentor) que pode, em certo contexto e durante certo período de tempo, favorecer a execução de determinado objetivo, normalmente associado ao desenvolvimento do elemento menos experiente (o mentorando). É interessante observar que o grau de intimidade aceitável à relação, a diferença mínima de idade entre mentor e mentorando, a duração desta relação e as funções a serem asseguradas pelo mentor são apenas alguns dos vários elementos sobre os quais predominam discrepâncias e toda a complexidade envolvida na prática da mentoria, e essas diferenças podem ser decisivas quando se trata de lidar com jovens em situações de risco ou de vulnerabilidade social (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
Petrucci, Borsa e Koller (2016) mencionam os modelos teóricos sistêmicos como maneira de se abordar a relação entre mentor e mentorado, dentre os quais o modelo bioecológico, no qual o desenvolvimento humano seria um processo de continuidades e mudanças das características das pessoas e dos grupos, que ocorre durante o ciclo de vida de uma pessoa e através das gerações. Um conceito central desse modelo são os processos chamados de proximais, estes processos se referem às atividades do dia a dia da pessoa com outros indivíduos, objetos e símbolos existentes no seu ambiente natural (sua casa, escola, trabalho), que se tornam progressivamente mais complexas ao longo do tempo. Alguns exemplos de processos proximais seriam as brincadeiras entre crianças, as atividades de aprendizagem escolar, os relacionamentos da criança com seus pais e com os professores e a prática esportiva coletiva, dentre outras atividades semelhantes (PETRUCCI, BORSA E KOLLER, 2016).
Os processos proximais são tidos como motores do desenvolvimento humano. Sua força e sua qualidade são influenciadas por características da pessoa com a qual se convive, do contexto familiar, econômico e do tempo ou duração a que esses processos se estendem. Nesse sentido, de acordo com o modelo bioecológico, a interação de todos esses fatores resulta no desenvolvimento humano como o entendemos e pode gerar efeitos de competência ou de disfunção no indivíduo, isto é, podem ocorrer processos de desenvolvimento ou atrofia das faculdades, sendo necessário examiná-los sempre conjuntamente. Esses efeitos de competência resultam na aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades intelectuais, físicas e também socioemocionais. Por outro lado, os efeitos de disfunção resultariam na manifestação recorrente de dificuldades em controlar os próprios comportamentos e emoções em diversas situações (PETRUCCI, BORSA E KOLLER, 2016).
Este modelo de condução dos processos de relação entre mentor e mentorado, inspirado no modelo bioecológico, e no conceito de resiliência, indica que a função de apoio socioemocional é, sem dúvida, uma das mais realçadas no âmbito desta mentoria, seja ela formal ou informal, promovida em contexto escolar ou comunitário, pois parte do pressuposto de que questões ligadas ao universo socioemocional do jovem são da mais alta importância para seu desenvolvimento integral. Os estudos que a ela se reportam visam, sobretudo, compreender os potenciais efeitos da mentoria em jovens que foram vítimas de diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com às figuras parentais ou tipos variados de adversidades (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

A família, neste contexto, desempenha a função de intermediária entre a criança e a sociedade, viabilizando sua socialização, um dos elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância e na adolescência, o que torna a família um fator crucial no processo de mentoria da criança, sendo necessário ter a colaboração máxima dos familiares, ainda que de forma indireta. Porém, pais e mães não são os únicos agentes de socialização de suas crianças, pois é possível constatar que as sociedades ocidentais vêm sofrendo transformações em suas estruturas de relação e no cotidiano, especialmente da população urbana, que se desencadearam num contato mais prematuro e intenso entre as crianças e outras pessoas fora da esfera doméstica, sendo o exemplo mais simples as escolas infantis (jardins de infância). Esses contatos são desenvolvidos logo a partir da entrada da criança no primeiro dia de aula. Em decorrência da atomização das famílias (diminuição de membros por família), o decréscimo no número de filhos e aumento das separações, e do processo de urbanização geral, que culmina na aparição de relações mais instrumentais e imediatas, essas relações familiares podem vir a ser extremamente prejudicadas em diversos níveis e facilitarem uma desestruturação familiar nociva ao jovem (SQUASSONI, MATSUKURA E PANÚNCIO-PINTO, 2014).

Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016), afirmam ainda que os comportamentos-problema podem dificultar o acesso da criança ou adolescente a novas situações sociais ou familiares, que facilitariam a aquisição de repertórios relevantes para a aprendizagem e para o convívio social, isto é, o mau comportamento previne o jovem de ter acesso a pessoas ou situações que lhe seriam positivos o que, por sua vez, contribui para a manutenção dos problemas já existentes. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que a literatura é consistente ao demonstrar que habilidades sociais e problemas de comportamento são inversamente proporcionais, e que o repertório de habilidades sociais pode favorecer o ajustamento do jovem ao seu meio, e ajudar na resolução de problemas e a redução dos problemas de comportamento, da mesma forma que a preexistência de problemas de ordem socioemocional atuam de forma contrária, dificultando movimentos de mudança. A escola, portanto, deve sempre estar atenta ao fato de que, muito frequentemente, os jovens a que estão submetendo a mentoria não terão o suporte familiar esperado, sendo necessária uma pesquisa minuciosa da vida deste jovem para o correto encaminhamento e rastreio de suas necessidades.

No Ocidente, prevaleceu na escola o pensamento lógico e a transmissão dos conteúdos considerados como necessários à formação de um cidadão. Essa concepção de instituição escolar se sustenta em visões e teorias que marcaram a cultura pós-iluminista, isto é, a separabilidade, a neutralidade dos conhecimentos científicos, o universo ordenado e imutável e a supremacia da razão, para citar os principais. Então, as escolas foram fundadas em nome de uma suposta neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que elas existem para transmitir cultura, estritamente, e não a capacidade de lidar com os elementos do cotidiano, o pensamento crítico ou a produção de novos conhecimentos (ABED, 2016).

É nítido que habilidades socioemocionais não entram nesta lógica de transmissão de conhecimento ou erudição. Abed (2016) afirma que função da escola deve ir muito além da mera transmissão do conhecimento, pois é necessário fortalecer variadas competências nos educandos, a fim de que saiam da escola preparados para os desafios do mercado de trabalho, da vida conjugal, da vida em sociedade, dentre outros, e é necessário que as escolas possibilitem fornecer recursos ao educando para que ele possa construir uma vida produtiva e feliz, uma vez que vive-se em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças – motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis no mercado de trabalho.

Abed (2016) menciona estudos do Mind Lab do Brasil: desde 2009 esta instituição realiza testes para averiguar a efetividade das habilidades socioemocionais no desempenho escolar, e lançam luzes sobre possíveis inter-relações entre estas habilidades e a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os resultados das pesquisas sugeriram que a aplicação de um programa na escola com foco em desenvolvimento das capacidades socioemocionais aumentou a proficiência de alunos de 5o, 6o e 9o anos. As evidências demonstraram que o incremento na proficiência nessas áreas do conhecimento aumenta com o tempo de uso do programa de desenvolvimento socioemocional (ABED, 2016).

No estudo desenvolvido em 2014, por exemplo, pesquisou-se as relações entre as habilidades de Matemática no que diz respeito ao raciocínio lógico geral (capacidade de dedução e inferência) e ao raciocínio lógico-quantitativo (numérico, geométrico e gráfico) e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas à motivação, estratégias de aprendizagem e resolução colaborativa de problemas do cotidiano. Os resultados demonstraram uma relação estatisticamente significante entre a ansiedade e o desempenho nas avaliações de temas da matemática: os alunos que se perceberam mais ansiosos tiveram um rendimento menor em nesta disciplina. Foi ob-

servada também uma relação positiva entre a resolução colaborativa de problemas e o desempenho em matemática (ABED, 2016). Simões e Alarcão (2011) ao analisarem diversos programas de mentoria escolar, concluem que a mentoria parece ter um efeito positivo no incremento de competências comunicacionais e sociais. Programas dessa natureza contribuem também para a elevação dos níveis de autoestima dos jovens, acompanhada por efeitos positivos na ligação com seus colegas e com adultos, incluindo familiares. Nos estudos analisados, ficaram evidentes que são os meninos na fase do ensino fundamental e as meninas no ensino médio que reportaram maiores benefícios socioemocionais resultantes da participação num programa de mentoria. Um forte investimento dos meninos na sua autonomia, em fases mais tardias da adolescência, implicando um desafio ao status quo personificado pelo mentor, ou a orientação predominante das meninas para o universo da intimidade e da amizade são teses
explicativas para os resultados encontrados (SIMÕES e ALARCÃO, 2011).
É seguro afirmar, portanto, que a exposição dos jovens a mentores adultos, dentro do ambiente escolar, gera estímulos positivos para seu desenvolvimento em habilidade socioemocionais e no seu rendimento escolar geral, contribuindo para um desenvolvimento integral do jovem e uma melhor preparação para a vida adulta e o mercado de trabalho.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC é um documento de caráter normativo, que busca sistematizar de forma orgânica as aprendizagens consideradas essenciais ao desenvolvimento integral do aluno que está cursando o ensino fundamental e ensino médio. O documento se propõe à aplicação na educação escolar, tal como a define o parágrafo 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), indicando conhecimentos e competências gerais que se espera que todos os estudantes desenvolvam durante a vida escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
O BNCC serve como base nacional para a construção de currículos dos sistemas escolares de âmbito estadual e municipal e do Distrito Federal. O fim último é de dar mais homogeneidade ao ensino em todo o território nacional a fim de que outras políticas regionais para o ensino fiquem alinhadas com o projeto nacional para a educação, especialmente no que se refere à contratação e avaliação dos professores, do desenvolvimento dos alunos e da elaboração de materiais pedagógicos, impedindo uma possível fragmentação do ensino por conta de políticas educacionais e fortalecendo o regime de colaboração entre todas as esferas do poder público no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
Apesar de ter sido implementada sua última versão em 2018, a ideia de uma base nacional comum para o currículo brasileiro não é recente, uma vez que já estava prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação, de 2014, menciona também a BNCC, mostrando o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação padronizada, integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (BRANCO et al, 2019).
Falando sobre as competências, o Ministério da Educação (2018, p.16) afirma
que:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente
significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem
– oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos.

Para Santos et al (2019), a BNCC tende, ao longo dos anos, a tornar-se cada vez menos conteudista, enfatizando competências essenciais para cada etapa escolar, tais como cooperação, empatia, comunicação, capacidade de resolução de conflitos e resiliência, que são consideradas indispensáveis à vida no século XXI e contribuem para o desenvolvimento integral do estudante, sendo uma necessidade evidente de serem incorporadas ao currículo escolar de forma integrada e enfatizando a comunicação das abordagens em sala com os problemas do cotidiano do aluno.
Desenvolver técnicas de aprendizado, tendo a capacidade de aprender de forma mais profunda e consistente, saber lidar com a informação cada vez mais disponível e integrada, atuar com o devido discernimento, consciência e responsabilidade nos contextos do mundo digital, bem como aplicar conhecimentos para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões, são todas competências que se contrapõem à concepção de conhecimento

desinteressado, a erudição entendida como fim em si mesmo, como já mencionado neste artigo, herdado de uma época e uma cultura já distantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
Nesse contexto, a BNCC visa afirmar o seu compromisso com a educação integral, que reconhece que a educação básica deve ter como objetivo a formação e desenvolvimento humano integrais, o que leva ao inevitável rompimento com visões reducionistas que privilegiam unicamente a dimensão intelectual como válida ou, ainda, que confundem "educação integral" com uma escola que funcione em tempo integral. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação abordado pela BNCC refere-se especificamente à construção de processos e gatilhos educativos que promovam aprendizagens em consonância com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e, ainda, com os desafios da sociedade atual e futura, formando assim pessoas com senso crítico, autônomas e capazes de agregar no desenvolvimento de si mesmas e da sociedade em que vivem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Deste modo, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC, incluindo as competências mais subjetivas, visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, na qual conceitos eram expostos aos alunos sem contextualização com a realidade e sem senso crítico é superada, prevalecendo o estímulo à aplicação do conhecimento na vida prática, bem como o protagonismo do aluno em sua aprendizagem, sendo estes alguns dos princípios básicos da BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

3.1 As Competências Gerais da BNCC

A BNCC explica suas competências conforme segue: A primeira tem a intenção de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para compreender e explicar fatos, informações e fenômenos de ordem cultural, social, econômica, científica, tecnológica e natural, colaborando para a construção de uma sociedade solidária e com indivíduos ativos socialmente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A segunda implica em exercitar a curiosidade intelectual e a busca pelo conhecimento, recorrendo à abordagem científica, isto é, instigando à investigação, reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade, para desvendar causas e elaborar e testar hipóteses, formular, analisar e resolver problemas, além de inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A terceira é a de fazer surgir o senso estético para reconhecer e valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto as locais quanto as estrangeiras, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural e, assim, ampliar sua visão de mundo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A quarta se refere a utilizar conhecimentos das linguagens verbal e não verbal, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações com seus semelhantes, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem à harmonia em grupo, levando também habilitando o educando a ter êxito em tarefas de liderança (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A quinta competência é a de utilizar as tecnologias digitais mais recentes de comunicação e informação de forma consciente, crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas, escolares ou não, do cotidiano ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzindo conhecimento e solucionando problemas os quais só seriam resolvidos por meio da tecnologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A sexta é a de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências diversos que lhe possibilitem compreender as relações específicas do mercado de trabalho e ser capaz de fazer escolhas alinhadas e coerentes ao seu projeto de vida, seja ele pessoal, profissional ou social, com suficiente liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A sétima competência visa capacitar o educando a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular e defender ideias ou pontos de vista e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, podendo agregar ao debate de ideias de forma positiva, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A oitava propõe o educando a conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, promovendo uma maior consciência de si mesmo enquanto ser humano, e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com as pressões do grupo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A nona competência visa exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito e consideração legítima ao outro, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais, etnias e toda a sorte de diversidade, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos em relação à origem, gênero, orientação sexual, idade, habilidade ou necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer e ajudar a construir (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A décima competência tem o objetivo de induzir o educando a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, isto é, apresentar comportamento livre e ético frente aos desafios da vida, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola ou em sua vida particular, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A mesma ideia de que a competência seria algo passível de atingir por meio da prática constante, como um aperfeiçoamento que se alcança com a maturidade, está presente na BNCC. Com a inserção de competências emocionais, sociais ou culturais, pode gerar, entretanto, problemas em se identificar o que de fato seriam emoções ou abordagens culturais positivas, visto que lidam predominantemente com aspectos subjetivos do indivíduo (MACEDO, 2019).

Esta abordagem de competências, entretanto, pode ser questionada em relação aos benefícios que ela realmente geraria e para quem ou qual instituição seriam úteis. Em educação é difícil obter-se resultados rápidos, visto que o processo de aprendizado, por si só, já é gradual e lento. Estudos questionam se esta proposta de ensino baseada em competências seria uma influência da classe do empresariado para adequar os estudantes unicamente ao mercado de trabalho e sua lógica de produção, valendo-se de um discurso que, sendo pragmático, soa ser mais eficaz e ágil, principalmente, o que contraria a lentidão e gradação próprias da educação (CERICATO, 2018).

Esta argumentação indica que, na intenção de resolver os problemas educacionais, projetos empresariais de gestão seriam transpostos para as escolas e multiplicar-se-iam as avaliações que buscam controlar a prática escolar na expectativa de se alcançar os resultados prometidos, assim como se faz numa empresa. Os professores, dentro desta lógica, sentem-se obrigados a colocar mais atenção nas avaliações do que nos próprios processos de ensino, instalando-se um processo enviesado que encontraria ressonância apenas em setores do poder público afeitos à lógica empresarial (CERICATO, 2018).

Cericato (2018), considera importante destacar que processos formativos no geral são sempre complexos e multifacetados e, mostrando a que a apresentação de um modelo único a ser seguido seria ineficiente. Há que se refletir, entretanto, se há a possibilidade de se haver uma liberdade maior de construção de currículos para a educação, sem que isso provocasse um desbalanço na qualidade do ensino em diferentes regiões do país devido, principalmente, à ausência de um material unificado e às diferenças de poder aquisitivo que cada estado possui.

Entretanto, conforme indica Gadotti (2009), o processo de aprendizagem no contexto de uma educação formal que mire os ideais de educação integral pode, sim, passar por elementos que convirjam com as competências pregadas pela BNCC (GADOTTI, 2009, p.12):

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

É possível concluir que, dentro das competências da BNCC, mas valendo-se de adaptações para a realidade de cada aluno ou escola e, possivelmente, por projetos de mentoria para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o educando pode se desenvolver no ensino básico de forma mais integral e agregar os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano atingindo-se, portanto, o objetivo de uma educação mais completa.

4 AS COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão deve ser feita, principalmente, no que tange à possibilidade de se oferecer ao estudante um currículo completo, que lhe dê formação integral, isto é, que o torne capaz e autônomo nas várias esferas da vida: acadêmica, profissional, social ou cidadã e individual.

A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades ou virtudes humanas. O ser humano seria um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida, e a educação contribuiria para

o desenvolvimento equilibrado destas dimensões (GADOTTI, 2009).

Desde o advento da internet e das novas tecnologias tais como smartphones, a possibilidade de aprendizado ampliou-se muito, e é necessário expandir a formação dos professores e dos alunos para que haja o acompanhamento desta realidade. Isso vai além da "reciclagem" ou da mera atualização de conhecimentos, que funciona apenas como um "reaprendizado", e muito mais além da "assimilação" de informações também. A educação integral é uma educação de múltiplas oportunidades de aprendizagem (GADOTTI, 2009).

As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, se abordadas as concepções de educação integral, são enormes. A educação verdadeira ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico e crítico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber se organizar no trabalho e ter disciplina, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento teórico com a prática correta, ser aprendiz autônomo e a distância. Não se pode dizer que educação integral é o mesmo que escola em período integral, como o senso comum tende a pensar. As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar "mais tempo na escola" às camadas mais pobres da população, o que poderia, inclusive, resultar numa menor qualidade do ensino, visto que o desgaste de se passar mais tempo dentro da escola pode prejudicar a capacidade dos alunos de absorverem o conteúdo aprendido (GADOTTI, 2009).

Educação em tempo integral já ocorre com alunos das classes médias-alta e alta, visto que a grande parte das escolas particulares oferece o período integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um "contraturno", com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, dentre outras disciplinas que ampliam sua capacidade de aprender e enriquecem seu repertório. Mas a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político- Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, dentre outras instituições que agreguem à educação (GADOTTI, 2009).

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola, maior quantidade em horas), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano, que contemple maior e mais profundo aprendizado). Essas duas dimensões são inseparáveis. A educação integral é uma concepção geral da educação, isto é, de uma "educação como política setorial a uma educação como política trans-setorial; da educação básica como educação escolar a uma educação básica como educação cidadã" (apud Torres, 2005). Todas as escolas precisam, entretanto, ser de educação integral, ainda que não sejam de tempo integral (GADOTTI, 2009).

Santos et al (2019), ao realizar um experimento submetendo alguns alunos a jogos, percebeu resposta positiva em relação ao desenvolvimento em relação às competências. Com a aplicação da proposta gamificada (transformada em game, ou jogo) para estudantes de ensino básico, foi possível observar que os elementos de jogos trabalhados podem contribuir bastante para trazer um momento de motivação e engajamento para estudantes dentro de sala de aula, permitindo que o professor se utilize de alternativas para inserir outros conteúdos em um ambiente mais propício à aprendizagem, pois os alunos ficaram mais receptíveis por conta da interação obtida (SANTOS et al, 2019).

Santos et al (2019) reforça que durante uma prática de 15 minutos os estudantes ficaram totalmente imersos na interação, o que nos leva a compreender que os jogos, enquanto instrumento pedagógico, podem carregar um grande potencial à indução da motivação do estudante e que, na prática, todas as competências foram trabalhadas, embora não tenham sido completamente exploradas. Em relação à competência de colaboração, os dados coletados apontaram que a maior parte dos estudantes compreendeu ser um requisito ao andamento do jogo que buscassem a colaboração dos demais, e houve uma boa aderência geral, assim, todos os grupos passaram a se dividir em funções, ficando cada indivíduo responsável pela realização de uma determinada tarefa, elaborada e determinada internamente. Durante a atividade, entretanto, percebeu-se a grande dificuldade que os grupos tiveram para mediar os conflitos. Alguns grupos invadiram o espaço alheio em busca de peças, sem que houvesse uma negociação correta. Ainda assim, houve recusa para ceder as peças em alguns momentos, visando prejudicar as equipes adversárias. A figura do mediador, nessas situações, foi constantemente requisitada para resolver problemas entre rivais, mesmo após a orientação prévia sobre a não participação do mesmo, o que indica que sentimentos de competitividade foram mais difíceis de serem sobrepostos aos de colaboração (SANTOS et al, 2019).

Abed (2016), ao realizar pesquisa oferecendo questionários a pais, mães e professores, notou nos resultados que muitos professores se percebiam sobrecarregados e ansiosos, além de terem difi-

culdades no relacionamento pessoal com os seus alunos. É possível supor que os professores desejam preparar-se para a prática orientada às competências, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais difíceis, carregadas emocionalmente, que muitas vezes são complicadas de serem administradas, o que requer treinamento especializado. É importante frisar que nunca poderá haver quaisquer mudanças na escola se os próprios professores não transformarem o modo de lidar com os alunos, afinal são eles que estão no "aqui e agora" com eles. Para que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam deste apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica (ABED, 2016).

Outro elemento a se dar atenção é o fato de que a organização do tempo escolar em anos letivos se constitui num aspecto que pode atingir, significativa e negativamente, a eficácia da mentoria escolar, ainda que ela esteja embutida no currículo escolar, como no caso das competências BNCC. Nota-se que o ano letivo se mostra em clara desvantagem, quando comparada com à mentoria informal. O trabalho com valores ou competências dentro de sala de aula delimita o tempo do aluno e do professor dentro do dia e dentro do semestre, fazendo com que o trabalho para jovens em situação de desamparo social não acompanhe a evolução do conteúdo como se espera, uma vez que a demanda do trabalho com as competências, ou mesmo com o acompanhamento de um adulto para o trabalho na dimensão socioemocional, seja muito maior que a sua oferta (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

A redução das atividades relacionadas às competências ou caracterizadas como terapêuticas a um tempo fixo no horário e a exercícios de caneta e papel, tal como surge na literatura, parece inadequada quando se pretende promover um contexto de proximidade relacional e de confiança, com a esperada evolução do aluno (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

Marta (2018), em pesquisa sobre o uso de vídeos e, em especial, o uso da plataforma YouTube para uso em sala de aula, faz uma reflexão em cima do documento da BNCC: ao considerar todas as dez competências no contexto da educação, percebe a preocupação com a aplicabilidade do que é desenvolvido na escola, ao propor não apenas o que os alunos devem saber fazer, mas também o para quê, isto é, terem em mente a finalidade dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, na escola na qual foi feita a pesquisa, buscou-se a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis (MARTA, 2018).

Essa proposta traz uma nova perspectiva de trabalho, não centrada na memorização de conteúdos, mas no desenvolvimento de habilidades de autoria, do perfil proativo e protagonista, assim como propõe o conjunto de competências da BNCC. Percebe-se que os professores participantes da pesquisa já tinham ouvido falar sobre as competências, no entanto ainda não demonstrassem segurança para incluí-las de modo formal em seu planejamento, por não conhecer este material em profundidade – porém a mera presença oculta das competências foi suficiente para se obter bons resultados (MARTA, 2018).

O processo de selecionar os vídeos que serão acessados através do YouTube, bem como confrontar as verdades ali apresentadas, expressar opiniões com posicionamento crítico, boa argumentação e respeito, e usar as informações apresentadas nos vídeos com discernimento, para solucionar problemas práticos, bem como expressar diferentes manifestações artísticas são algumas das opções de ações a serem praticadas pelo uso da plataforma, relacionando-se com as dez competências gerais apresentadas na BNCC. Cabe salientar que esses processos precisam ser revestidos de intencionalidade pedagógica – e para isso é tão importante a formação do professor especificamente nas competências e nas novas tecnologias. O simples fato de se permitir aos alunos o acesso à plataforma livremente, não assegura de maneira alguma a construção dessas aprendizagens, em especial quando se trata de alunos mais jovens (MARTA, 2018).

É nítido que a introdução de estratégias de ensino que envolvam atividades interativas, com riqueza de fontes das informações, com ampla contextualização destas informações são fortes elementos para uma educação que se possa denominar de integral – a interatividade, o despertar do aluno enquanto se pensante e crítico, fazendo-o refletir a respeito de diferentes perspectivas, é atestada pela literatura como uma das estratégias mais efetivas ao aprendizado efetivo. Nesta perspectiva, podemos incluir tanto o uso de jogos, quanto o uso de plataformas digitais em sala de aula, ou atividades em grupo que envolvam discussão e desenvolvimento de argumentação e de ideias. O trabalho com as competências da BNCC torna-se, portanto, também mais próximo ao contexto cultural local. O principal a se fazer, entretanto, é investir na formação dos professores dentro da BNCC e de novas estratégias de ensino, possibilitando que, por sua vez, novos aprendizados nasçam na sala de aula.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, foi possível verificar que a introdução de disciplinas ou de uma mentoria que aborde a dimensão socioemocional do aluno se mostra de extrema importância, especialmente na abordagem de jovens e crianças em situação de vulnera-

bilidade. A desestrutura familiar, baixa renda, desequilíbrios da estrutura social tais como raça, gênero ou classe social, bem como a portabilidade de alguma deficiência física podem ser causas de desequilíbrios emocionais e sociais e gerar impedimentos ao devido desenvolvimento do jovem, enquanto ser humano integral e parte de uma sociedade.

A introdução das competências gerais da BNCC traz, por um lado, um grande avanço à educação, mas pode representar entraves ao processo de aprendizado geral, por outro. O lado positivo é que o "escape" da BNCC à restrição absoluta às disciplinas tradicionais da educação, bem como a abordagem escolar de mera transmissão de conhecimentos estabelecidos na sociedade, valorizando o pensar e, em certa medida, a criatividade e a capacidade de argumentar, trazem uma evidente evolução na visão da educação dos jovens, fazendo-os valorizar e fortalecer habilidades que os tornam autônomos.

O lado negativo, pode ser apontado como uma tendência da BNCC em classificar como competências gerais as qualidades que são, predominantemente, valorizadas e absorvidas pelo mercado de trabalho, tendo este como referência única de medida de sucesso do processo educativo – a educação, desta maneira, poderia estar sendo enviesada na lógica de produção de mercado e se desviar dos ideias mais tradicionais da educação, como a ampliação e produção do conhecimento de mundo, desenvolvimento de senso crítico sem viés social e independente de influências externas, livre de seletividade a grupos ou culturas específicas.

A efetividade real das competências gerais da BNCC, entretanto, requer mais pesquisas para ser comprovada, analisando-se o desenvolvimento dos jovens n mercado de trabalho, no rendimento acadêmico, na vida particular, dentre outras áreas da vida.

A abordagem global, integral, não enviesada por uma supervalorização local leva o educando a uma perspectiva de mundo muito mais ampla. Independentemente do método, entretanto, pode-se afirmar, seguramente, que a presença de um olhar voltado a uma dimensão mais abstrata do ser humano, valorizando aquilo que talvez não possa ser apresentado num currículo ou medido por uma avaliação padronizada, apresenta um avanço real rumo à meta da educação integral.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica. In: Constr. psicopedag. vol.24 no.25 São Paulo: 2016

ALVARENGA, Patrícia; WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na Infância e na Adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. In: Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva · June 2016

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? In: Debates em Educação, Maceió, Vol. 11, Nº. 25, set. /Dez ,2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de Fev. de 2021

CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. In: Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo: 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39- 58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 18 de Fev de 2021.

MARTA, Viviane Gomes. A Utilização do Youtube como aliado no desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC. 2018. 44 f. Monografia (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nova Hamburgo, 2018.

PETRUCCI, Wanderley et al. A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. In: Trends in Psychology / Temas em Psicologia – 2016, Vol. 24, nº 2, 391-402.

SANTOS, Jarles Tarsso Gomes et al. A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais de Competências Gerais da BNCC. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4, 2019, Natal, Rio Grande do Norte: UFRN. Anais Natal, Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2019, 812-821. Disponível em: https://www.br- ie.org/pub/index.php/wie/article/view/8577. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

SIMÕES, Francisco; ALARCÃO, Madalena. A Eficácia da Mentoria Escolar na promoção do Desenvolvimento Socioemocional e Instrumental de Jovens. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 339-354, mai./ago. 2011.

SQUASSONI, Carolina Elizabeth; MATSUKURA,