

Concepção de Educação Integral e democratização do ensino na BNCC: aproximações analíticas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

**Concept of Integral Education and democratization of teaching in the BNCC: analytical
approaches in light of Historical-Critical Pedagogy**

**Concepto de Educación Integral y democratización de la enseñanza en la BNCC:
aproximaciones analíticas a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica**

Mayara da Silva Reis Zotelli¹
Paulo Fioravante Giareta²

Resumo

O presente estudo tem como objeto as concepções pedagógicas movimentadas pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Responde pelo objetivo de analisar essas concepções à luz dos pressupostos político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologicamente, recebe o aporte teórico do método do Materialismo Histórico-Dialético. Esse exercício analítico-crítico busca compreender o alcance das concepções de educação, currículo e escola movimentados pela BNCC a partir dos conceitos de formação integral e democratização do ensino. Em caráter conclusivo é possível indicar tanto o caráter reducionista destes conceitos no documento da política da BNCC, quanto seu distanciamento face às proposições político-pedagógicas vinculadas a perspectiva crítica, como a Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Concepções Pedagógicas; Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC.

Abstract

This study examines the pedagogical concepts shaped by the curricular policy of the National Common Curricular Base (BNCC). Its goal is to analyze these concepts in the context of the political and pedagogical principles of Historical-Critical Pedagogy. Methodologically, it draws on the theoretical framework of Historical-Dialectical Materialism. This critical analysis aims to understand the extent of the educational concepts, curriculum, and school dynamics influenced by the BNCC, focusing on the ideas of holistic education and democratization of teaching. In conclusion, it is possible to indicate in the BNCC policy document a reductionist view of these concepts, deviating from the political and pedagogical propositions associated with a critical perspective, such as that of Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Pedagogical Conceptions; Historical-Critical Pedagogy; BNCC.

Resumen

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas/MS, Brasil.
E-mail: Mayara.zoteli@ufms.br - Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4821-8896>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas/MS, Brasil.
E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

El presente estudio tiene como objetivo analizar las concepciones pedagógicas impulsadas por la política curricular de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se propone analizar estas concepciones a la luz de los supuestos político-pedagógicos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Metodológicamente, se basa en el método del Materialismo Histórico-Dialéctico. Este ejercicio analítico-crítico busca comprender el alcance de las concepciones de educación, currículo y escuela promovidas por la BNCC a partir de los conceptos de formación integral y democratización de la enseñanza. En conclusión, es posible señalar tanto el carácter reduccionista de estos conceptos en el documento de la política de la BNCC, como su distanciamiento de las propuestas político-pedagógicas vinculadas a la perspectiva crítica, como la Pedagogía Histórico-Crítica.

Palabras clave: Concepciones Pedagógicas; Pedagogía Histórico-Crítica; BNCC.

Introdução

Este texto tem como objeto as concepções de educação integral e democratização do ensino na política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise assume como referencial os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A opção pelo aporte teórico na Pedagogia Histórico-Crítica se justifica pelo alcance crítico desta concepção. Está no escopo da proposição da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada no trabalho de Demerval Saviani, tanto o desejo de superação das abordagens teóricas não críticas quanto o inconformismo com as abordagens que o autor denomina "crítico-reprodutivistas". Consequentemente, busca-se uma abordagem crítica, isto é, uma abordagem capaz de compreender os determinantes históricos que afetam o processo educacional e de se comprometer com a transformação social (SAVIANI, 2007).

Pesquisadores como Gama (2015), reconhecem que as concepções de educação, escola e currículo presentes na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani possuem alicerce em sua análise referente à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, tornando-se uma concepção com fundamentos consistentes e embasamentos sólidos, que compreende-se como fundamental para a análise das atuais políticas curriculares com fluxo no sistema educacional brasileiro.

Assim, este trabalho, enquanto exercício crítico-analítico, responde pelo objetivo de contribuir com as análises sobre a política curricular expressa no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva do desenvolvimento de uma educação que possibilite a formação omnilateral dos sujeitos, no processo escolarizado de educação.

A Base Nacional Comum Curricular é amplamente justificada nos marcos jurídicos do Estado brasileiro, tanto pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), quanto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Enquanto política curricular recebe caráter legal na homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC no âmbito da política educacional brasileira (BRASIL, 2017). Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução CNE/CP nº 4, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018a)

Metodologicamente, este trabalho busca vinculação ao método constitutivo da própria Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, com o Materialismo Histórico Dialético, enquanto esforço para compreender a realidade em movimento, identificando as partes e suas relações com a totalidade social, partindo da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (rica totalidade de determinações e de relações numerosas da realidade) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) (SAVIANI, 2011).

O texto está estruturado em dois movimentos principais: o primeiro responde pela busca de examinar o texto da Base Nacional Comum Curricular, extraindo dela a visão de educação e formação integral defendida no documento, contrastando com a educação integral defendida pela pedagogia histórico-crítica; o segundo, por sua vez, busca analisar em que medida a BNCC colabora com a democratização dos conhecimentos e com a qualidade da educação, fazendo esses apontamentos a partir de aspectos identificados nas dez competências gerais descritas no documento.

A concepção de educação, a Educação Integral e a pedagogia das Competências

O documento da Base Nacional Comum Curricular ao afirmar seu caráter normativo o define como:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018b).

No entanto, compreende-se necessário a análise fundamentada para a compreensão da concepção de educação, nela, de formação integral, que efetivamente tem fluxo no presente documento.

De imediato, convém destacar, que o documento da BNCC não apresenta, de forma explícita, a concepção de educação que movimenta, exigindo uma constante vigilância teórico-epistemológica na sua análise. Neste sentido, parece que é em notas de rodapé que se encontra os indicativos para a fundamentação de sua concepção de educação, já que a nota de rodapé 3 leva ao Caderno de Educação em Direitos Humanos e a nota de rodapé 4, para Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável:

[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ (BRASIL, 2018b, p. 8).

O referido Caderno de Educação em Direitos Humanos, de 2013, indica para uma definição de educação:

[...] como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.” (BRASIL, 2013, p. 29).

Essa definição, embora expresse preocupação com questões fundamentais e importantes como liberdade, igualdade e paz, não deixa de a traduzir de forma idealizada, com baixa aderência às condições concretas dos sujeitos em formação, especialmente aqueles da escola pública brasileira, bem como, se apresentam como uma concepção de educação que se define como treinamento e formação de atitudes dirigidas.

A concepção de educação presente na Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, se distancia da educação como treinamento e da formação de comportamentos dirigidos, mas compreende o processo educativo como determinante para desenvolver nos indivíduos

particulares as conquistas culturais do gênero humano, para isso considera fundamental proporcionar às novas gerações o acesso à cultura construída historicamente.

Ao ter acesso à cultura produzida ao longo da história pela sociedade, é possibilitado ao indivíduo conhecer as conquistas do gênero humano, portanto, participar social e culturalmente do que é humano. Aqui, a educação se define como exercício concreto e historicamente posicionado que demanda a formação humana como desenvolvimento da consciência humana crítica, para além de meros processos treinantes e controle de atitudes dirigidas.

No documento da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, o objetivo de desenvolvimento sustentável número 4, por sua vez, define a educação de forma vinculada ao conceito de qualidade como esforço para “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016). O conjunto das metas definidas para alcançar este objetivo posiciona esta concepção de educação e qualidade ao desenvolvimento de habilidades relevantes para emprego, empreendedorismo, desenvolvimento sustentável e promoção de uma cultura de paz, o que reforça o já indicado caráter idealista desta concepção de educação e de baixa aderência às condições materiais, concretas dos sujeitos, conseqüentemente, deslocada das condições do desenvolvimento crítico.

Ao estabelecer a finalidade da educação escolar, o documento da BNCC retoma o texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que relaciona a finalidade da educação com a necessidade de que sejam “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).

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017). Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na

Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2018b, p. 12, grifo nosso).

Assim, o documento da BNCC reafirma o seu caráter pragmático, que assumindo a Pedagogia das Competências e Habilidades como eixo pedagógico articulado com idealismos educacionais treinantes e comportamentais, parece enclausurar sua concepção de formação integral nos marcos das demandas de inclusão laboral e do modelo de sociabilidade capitalista do século XXI. A própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em nota, apontou para a falta de clareza desse conceito, no documento da BNCC, que parece indicar para uma educação integral indefinida e abstrata (ANPED, 2018).

Ainda, é possível constatar que, no texto da BNCC, a garantia da formação humana integral ou global do estudante será assegurada pelo conjunto de aprendizagens essenciais determinado pelo documento, conjunto esse que é resumido em 10 competências gerais que se desdobram em outras competências nas áreas de conhecimento. Todas as competências estão relacionadas a comportamentos e não a conhecimentos, o que fundamenta a indagação sobre o alcance de uma formação humana integral a partir de um modelo pedagógico de competências pré-definidas, comportamental.

A busca por compreender o alcance desta abordagem educacional, aqui, se estrutura a partir da aproximação teórica com a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende, segundo Saviani (2011), o ser humano em sua natureza biológica e social, que ele denomina, respectivamente, de primeira e segunda natureza. As características que são definidas geneticamente fazem parte da primeira natureza, são habilidades que nascem com o indivíduo, no entanto a maior parte do comportamento humano é aprendida com outros humanos, formando a segunda natureza nos homens.

Corroborando com essa afirmação o trabalho de Leontiev (2004), sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e da consciência humana que, segundo o autor, ocorre mediante a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Assim, para se tornar humano, ou seja, para que ocorra a formação humana integral são indispensáveis ações educativas que garantam a apropriação daquilo que não é garantido pela natureza, da humanidade que não é inata, mas historicamente produzida.

Para estes autores, um desdobramento da consciência humana é a consciência crítica, que só se desenvolverá com a formação do pensamento teórico, ampliado com a assimilação de conhecimentos científicos sistematizados, tais conhecimentos ajudam a pessoa desenvolver

maiores habilidades de análise, pois possuem acúmulo histórico de pensamentos e por isso são superiores na capacidade de análise da realidade. A consciência crítica se desenvolve à medida que o indivíduo consegue ir na raiz das coisas e explicar o movimento da realidade, fazendo uma análise sistematizada da realidade.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a escola é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral do estudante, isso devido ao tipo de conhecimento que é compartilhado nas instituições escolares: conhecimentos sistematizados científicos, artísticos e filosóficos. Sasaki e Sformi (2021), ao analisarem a obra de Vygotsky, nos lembram que a tomada de consciência humana passa pelos portões dos conceitos científicos. Razão pela qual, para a Pedagogia Histórico-Crítica “o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens enquanto sociedade organizada” e o objeto da educação é “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e descobrir as formas adequadas para transmissão-assimilação desses elementos” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Esses elementos culturais citados por Saviani (2011) respondem pelos diferentes conhecimentos produzidos ao longo da história humana, no entanto, para identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados e garantir um trabalho educativo coerente, é necessário ter clareza quanto ao tipo de conhecimento que deve ser socializado na escola, caso contrário a escola corre o risco de ser utilizada como espaço de socialização de um saber já disponível e como senso comum em outros espaços da sociedade. Se isso acontecer, um tipo de conhecimento muito importante para o desenvolvimento humano, que é o conhecimento científico, sistematizado, acaba ficando fora do alcance de muitos, e tal conhecimento é essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico e consciência crítica como já foi mencionado.

O conhecimento espontâneo, vinculado à experiência cotidiana e à sabedoria adquirida ao longo da vida, está associado a comportamentos aprendidos em sociedade. Esses saberes fazem parte da formação integral do ser humano, mas não dependem da educação escolar para serem transmitidos e assimilados pelas novas gerações. No entanto, o conhecimento científico sistematizado não possui outro espaço, esse conhecimento é resultado de pesquisas realizadas em universidades, centro de pesquisas e a escola é instituição que se constitui, por sua organização, em um espaço de apropriação do conhecimento científico sistematizado.

Assim, para Saviani (2011), a função social da escola é proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos fundamentos e princípios de desenvolvimento desse saber. As atividades da escola básica devem ser organizadas em torno desse objetivo, ao focar as atividades básicas em torno de comportamentos, os currículos deixam para segundo plano os conhecimentos científicos tão importantes para a formação integral do estudante.

Na Base Nacional Comum Curricular o conhecimento produzido historicamente pela sociedade humana foi reduzido e substituído por 10 competências:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018b, p. 5).

Assim, propõe uma modificação da organização da estrutura básica dos currículos, que antes eram centrados em conhecimentos e saberes construídos socialmente ao longo da história e agora passam a ser definidos por competências desenvolvidas e verificáveis em situações concretas específicas (RAMOS, 2001). Porém, para analisarmos as dez competências da BNCC, é necessário retomar o contexto do surgimento desse termo e o objetivo a que se propôs em sua concepção.

Para pesquisas como as de Holanda, Freres e Gonçalves (2009) e Branco *et al.* (2019), a preocupação com a aquisição do termo competências como tarefa pedagógica remonta os anos de 1960, a partir de uma matriz behaviorista, e ganha força na década de 1990, a partir de reformas educacionais implementadas para atender a reestruturação do capital em crise. Para Saviani (2005, p. 23) a educação passa a ser vista como uma mercadoria dotada de um valor econômico e o Estado reduz seu poder à regulamentação, atendendo aos interesses do capital, para isso “[...] o Estado, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”, utilizada como mecanismo de controle.

As pesquisas de Silva (1995, p. 12) estabelecem uma relação entre as reformas educacionais e as políticas neoliberais ao afirmarem que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as

escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclama as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Assim, é possível indicar que a opção pela pedagogia das competências e habilidades como eixo pedagógico dos currículos e das reformas educacionais, materializadas em políticas como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais e, agora, da Base Nacional Comum Curricular, tem sua origem na agenda político-econômica neoliberal e visa a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e a disseminação da ideologia liberal.

Esta orientação é de fácil percepção no próprio texto da BNCC, que ao definir competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), assume, que a concepção de competência está relacionada ao sistema produtivo, portanto, que o próprio alcance do exercício da democracia é regulado nos marcos de uma democracia de mercado.

Mesmo o teórico Philippe Perrenoud, que se notabilizou pela defesa de um ensino por competência, reconhece a sua relação explícita com o sistema econômico:

Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

A partir dessa concepção, a educação passa a ser vista prioritariamente como instrumento utilizado para preparar o indivíduo para atuar na sociedade capitalista, em crise, onde a pedagogia das competências se alinha à pedagogia do aprender a aprender como auto responsabilização do indivíduo pela sua inclusão social numa sociedade-democracia de mercado (BRANCO *et al.*, 2019).

O próprio texto da BNCC não deixa margem para dúvidas sobre esta orientação pragmática:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 13).

Para Galuch e Sforzi (2011) a função da educação, nessa perspectiva, fica restrita a necessidade de se desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado que sofre instabilidades diante as crises do capital. Portanto, o objetivo não é desenvolver plenamente as capacidades dos indivíduos e nem formar indivíduos com uma consciência crítica.

O documento da BNCC justifica a necessidade desta proposta pedagógica como sendo uma tendência em andamento há alguns anos e em diferentes países:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018b, p. 13).

Para Ramos (2001) , as competências são definidas a partir de processos de trabalho que os sujeitos devem dominar para se adaptar às condições da sociabilidade estabelecida, os currículos organizados nessa perspectiva priorizam o atendimento às necessidades dos indivíduos de forma individualista e a-histórica, promovendo como aprendizagem o desenvolvimento de uma personalidade individual, sem dar relevância aos aspectos e dimensões socioeconômicas, culturais e econômicos do processo de construção de conhecimento. A referência na organização curricular não parte de conteúdos e conhecimentos historicamente constituídos, mas sim situações pragmáticas que recorre aos conteúdos conforme as necessidades impostas por cada situação.

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vem desenvolvendo nos últimos anos e tem a ver com pensar a escola como uma empresa. O produto dessa “empresa” são as aprendizagens, que devem ser medidas e quantificadas por avaliações, com objetivo de alcançar bons resultados. Apesar de afirmarem no texto do documento, que há uma real preocupação com a formação integral do estudante, se trata apenas de um desenvolvimento estritamente ligado a inserção produtiva das novas gerações (ANPED, 2018).

A democratização dos conhecimentos e a qualidade da educação

Assim como o princípio da formação integral do indivíduo, outro objetivo destacado na BNCC é a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No entanto, considerando a análise já apresentada no texto, é possível indagar, de imediato, como construir uma sociedade justa privando os estudantes, especialmente aqueles da escola pública, do conjunto dos conhecimentos historicamente sistematizados?

[...] conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que **os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências**, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

O texto da BNCC deixa claro que os conteúdos curriculares ou os conhecimentos científicos não são a prioridade no desenvolvimento do currículo, mas estão a serviço do desenvolvimento de competências ou aprendizagens essenciais, que são comportamentos desejados.

O documento de análise da BNCC elaborado pela ANPED (2018) indica que um currículo elaborado a partir da noção de competência dissociada do conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento.

Na contramão dessa proposta, a Pedagogia Histórico-Crítica afirma que a educação escolar deve promover acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O currículo deve estar embasado no saber objetivo que é o conhecimento que expressa leis que regem a existência dos fenômenos, aqueles conhecimentos que ultrapassam juízos particulares e dão conta de explicar fatos ou relações que estão fora do círculo de percepção daquilo que os indivíduos julgam ser verdadeiros ou não. Tal conhecimento, apesar de objetivo, não é neutro, pois, a questão da neutralidade é uma questão ideológica, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, já a objetividade é uma questão gnosiológica, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade, e nesse sentido, o conhecimento científico busca ser objetivo (SAVIANI, 2011).

Para Saviani (2011) o currículo deve fazer distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, ao estabelecer o que será conteúdo do trabalho pedagógico do ensino escolar. Para isso resgata o conceito de clássico, que não deve ser confundido com o tradicional e nem se opor ao moderno e atual. O conhecimento clássico é aquele que se firmou como fundamental, como essencial no desenvolvimento dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história, tais conhecimentos se tornam base para muitos outros. Garantir a todos o acesso a tal conhecimento é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Outro aspecto a ser destacado é a homogeneização pretendida: “as redes de ensino e as escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2017, p. 20). Como um documento de referência nacional comum e obrigatória, que determina habilidades, competências, articulando-as às aprendizagens, a Base acaba tornando-se um currículo unificado e que, nesse sentido, atua contra o princípio da diversidade e do protagonismo das juventudes, que são princípios defendidos pela própria BNCC (ANPED, 2018).

A qualidade da educação também é um aspecto de preocupação da Base Nacional Comum Curricular, conforme verifica-se:

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018b, p. 5).

No entanto, o fator que trata das condições de oferta não estão presente na proposta do documento, apesar de ser do conhecimento de todos que não há qualidade independente das condições de organização de tempo, de número de alunos por turma, de professores qualificados com remuneração adequada, com tempo para estudar e preparar suas aulas (ANPED, 2018).

Portanto, apesar de apresentar um discurso de aprendizagem de qualidade e equidade, a BNCC não aborda aspectos fundamentais da estrutura do ensino, como ampliação de recursos, distribuição equitativa, priorizando regiões mais carentes, além de omitir as demandas da formação docente, viabilização de melhores condições de trabalho e salários. Apenas reorganizar a estrutura curricular e verificar os índices de repetência e abandono não é suficiente para sanar as deficiências observadas no sistema educacional do país (BRANCO *et al.*, 2019).

A leitura analítica das dez competências gerais da BNCC possibilita compreender que muitas delas fazem referência a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, mas não sem contradição, pois, para valorizar e utilizar tais conhecimentos é imprescindível que os estudantes tenham acesso a tais conhecimentos. Devem estar assegurados nos currículos, como prioridade e não apenas como segundo plano para comportamentos a serem assegurados.

Gonçalves e Deitos (2020, p. 425) afirmam que “a problematização necessária acerca do conhecimento proposto está no fato dele servir de cooptação subjetiva na formação de futuros empregados e desempregados”. O conhecimento necessário é reduzido a um comportamento prático para atuar em um contexto social já estabelecido, sem questionar ou pensar em modelos alternativos de organização desse contexto social.

A segunda competência propõe o desenvolvimento do raciocínio científico, crítico e criativo, mas nos moldes estabelecidos e analisados até aqui, tal raciocínio fica restrito, limitado, já pré-estabelecidos pelas condições da sociedade. Sobre isso Ramos (2002, p. 154) afirma:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Também está presente na terceira competência a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, sendo que novamente existe a necessidade de que esses estudantes tenham acesso a essa cultura historicamente produzida, para que saibam sua história, como se desenvolveu, em que contexto social, para que possa valorizar e participar delas, entendendo a situação atual e tendo condições de transformar a realidade.

Gonçalves e Deitos (2020, p. 426) ao analisarem a questão da cultura presente na BNCC afirmam que “aparece como um dos elementos de potencialização da produtividade socioeconômica”.

Com a estrutura curricular restrita a comportamentos, ocorre uma limitação de acesso ao repertório cultural desenvolvido pela humanidade e grande parte da sociedade não teria outra forma de acessar esse conteúdo cultural, privando a escola de ser esse canal, implicando em uma distribuição desigual desse bem da humanidade. Estabelecendo a relação entre educação, cultura e os conhecimentos sistematizados, Sforzi (2015, p. 376) declara:

[...] a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos em outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica.

A competência 5 refere-se ao uso ético da tecnologia. No entanto, quando o conhecimento científico sistematizado não recebe a devida importância e prioridade nos currículos escolares, o resultado são estudantes que utilizam as tecnologias sem compreender suas dimensões sociais, simplesmente reproduzindo padrões sociais estabelecidos, sem questioná-los.

A mesma lógica argumentativa vale para a competência 6, que faz menção ao desenvolvimento da consciência crítica, já que para a Pedagogia Histórico-Crítica esse tipo de consciência está intimamente ligado à apropriação do conhecimento sistematizado. Segundo Sasaki e Sforzi (2021), a consciência crítica só se desenvolve com a formação do pensamento teórico, e esse pensamento só é desenvolvido com a apropriação de conhecimentos científicos

sistematizados, que proporcionam ao indivíduo maior condição intelectual para a análise da realidade.

Além disso, essa competência faz menção ao "Projeto de Vida", um plano individual de ação para o futuro que se relaciona com as ações presentes. Nesse sentido, desconsidera o contexto social e econômico em que os jovens estão inseridos, atribuindo o sucesso ou fracasso exclusivamente a eles. Assim, ocorre uma responsabilização subjetiva dos indivíduos.

Ainda, das dez competências gerais, três fazem referência à comportamentos ligados a formação socioemocional, atestando a centralidade conferida pela política curricular da BNCC a este tipo de competência, isso devido à sua capacidade de operar na funcionalidade das condições produtivas, fornecendo os fundamentos teóricos e ideológicos imprescindíveis à necessidade socioeconômica, propagando preparação emocional e resiliência como requisito para sobrevivência na atual forma de sociabilidade do capital (GONÇALVES; DEITOS, 2020).

Ramos (2002) corrobora com esta análise ao afirmar que o objetivo deste modelo de formação socioemocional é modelar esferas da personalidade dos sujeitos para que consigam controlar as emoções diante as constantes mudanças e instabilidades do sistema econômico, pensando em alternativas dentro do que é imposto socialmente. Vale a indicação de Shiroma e Zanardini (2019, p. 127): “As pressões de mudança no currículo voltam-se à formação para o trabalho e para o desemprego, situação prevista e que os reformadores e experts recomendam enfrentar com fomento ao empreendedorismo, criatividade, inovação e proatividade”.

Considerações finais

Analisando as concepções e os pressupostos de educação, escola e currículo presentes na BNCC, a partir dos conceitos de formação integral de democratização do ensino, à luz dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível indicar uma visão de educação e formação reduzida a aprendizagens essenciais, traduzidas em dez competências que utilizam dos conhecimentos sistematizados para desenvolver nos sujeitos comportamentos que se adequem à sociabilidade vigente, com visível prejuízo para o princípio da educação como desenvolvimento humano.

Assim, essa visão se afasta do conceito de educação defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, que vincula a educação à própria formação humana e valoriza os conhecimentos científicos sistematizados, desenvolvidos historicamente como instrumentos para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem e colaborem para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da escola e o que deve ser garantido nos currículos não são treinamentos e um ensino pragmático, mas sim acesso ao saber científico sistematizado e um ensino crítico e situado social e historicamente, portanto, capaz de transformação do modelo de sociabilidade hegemônica, que instrumentaliza até o perfil subjetivo – socioemocional – dos estudantes para um mundo laboral em crise.

Esse trabalho aponta para a necessidade do aprofundamento das pesquisas sobre os fundamentos político-pedagógicos das reformas educacionais, com fluxo no sistema educacional brasileiro, a partir do referencial teórico-metodológico das pedagogias de perspectiva crítica.

Referências

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: abr. 2024.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S.C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo

das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018a. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: abr. 2024.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de dermeval saviani**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GONÇALVES, A. M., DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, maio/ago. 2020.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, p. 122-135, jan. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23045>. Acesso em: abr. 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Última edição em 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35. 2001.

SASAKI, A. H.; SFORNI, M. S. de F. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 15-27. jan./abr.2007.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e educação: fundamentos marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, julho de 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 13-24.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, J. B. Avaliação na educação básica no Brasil: políticas e contradições. In: NATISTA, E. L.; ZANARDINI, I. M. S. **Políticas educacionais: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 117-132.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

Recebido: maio/2024.

Publicado: outubro/2024.