

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BNCC: análise à luz da pedagogia histórico-crítica

*Gustavo da Silva Costa
Eliane Maria Vani Ortega*

Resumo

A educação brasileira foi e é palco da dominação das elites, em detrimento das classes menos favorecidas. Nesse sentido, discute-se no presente trabalho uma política curricular em âmbito federal elaborada para ser o principal fundamento do currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomado por pressupostos mercadológicos e empresariais que impactam direta e intensamente a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Esta pesquisa buscou analisar a relação entre a pedagogia histórico crítica (PHC) e a área de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCCEM). Especificamente, buscou-se compreender as concepções básicas da PHC; analisou-se a área supracitada trazida pela BNCCEM e a relacionou com a PHC. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa com delineamento descritivo analítico por meio de levantamento bibliográfico dos principais autores e análise documental relativo à BNCC. O estudo observou, à luz da PHC, o esvaziamento das disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas e consequentemente a negação do direito ao acesso dos filhos da classe trabalhadora aos saberes historicamente sistematizados pela humanidade.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; ciências humanas e sociais aplicadas; pedagogia histórico-crítica.

THE HUMAN AND SOCIAL SCIENCES AREA APPLIED OF THE HIGH SCHOOL BNCC: an analysis based on historical-critical pedagogy

Abstract

Brazilian education has historically served and continues to serve as a space of domination by the elite, to the detriment of the working class. In this context, this article examines a federal curricular policy intended to serve as the cornerstone of Brazil's national curriculum: the Common National Curricular Base (BNCC), which is shaped by market-oriented and corporate-driven principles. The study aims to analyze the relationship between historical-critical pedagogy (PHC) and the area of human and social sciences within the high school BNCC (BNCCEM). Specifically, it explores the core tenets of PHC, examines how the BNCCEM addresses this area, and considers the tensions between the two perspectives. The research adopts a qualitative, descriptive-analytical approach, grounded in a bibliographic review and documentary analysis of the BNCC. From the standpoint of PHC, the study identifies a substantial weakening of the human and social sciences disciplines, which results in denying working-class students access to historically systematized knowledge essential for critical education.

Keywords: national curricular common base; human and social sciences; historical-critical pedagogy.

EL AREA DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES APLICADAS DE LA BNCC DE LA EDUCACIÓN MEDIA: análisis a la luz de la pedagogía histórico-crítica

Resumen

La educación brasileña ha sido y es un escenario para la dominación de las élites, en detrimento de las clases menos favorecidas. Este trabajo discute una política curricular federal diseñada para ser el fundamento principal del currículo nacional: la Base Nacional Común Curricular (BNCC), tomada por supuestos de mercado y negocios que impactan directamente el área de ciencias humanas y sociales. Esta investigación buscó analizar la relación entre la pedagogía histórico-crítica (PHC) y el área de ciencias humanas Aplicadas de la Base Nacional Común Curricular para el Ensino Médio (BNCCEM). Específicamente, se buscó comprender las concepciones básicas de la Pedagogía Histórico-Crítica; el área mencionada por la BNCCEM fue analizada y relacionada con la PHC. Con este fin, se utilizó un enfoque cualitativo con diseño analítico descriptivo a través de una revisión bibliográfica de los principales autores y un análisis documental relacionado con la BNCC. El estudio observó, a la luz de la pedagogía histórico-crítica (PHC), el vaciamiento de las disciplinas en el área de ciencias humanas aplicadas y, en consecuencia, la negación del acceso de los niños trabajadores al conocimiento históricamente sistematizado por la humanidad.

Palabras clave: base nacional común curricular; ciencias humanas y sociales; pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento destinado ao combate dos problemas enfrentados pela escolarização, principalmente na etapa do ensino médio. Ele orienta para a construção de currículos e está pautado nas *escolhas* dos estudantes a fim de concretizar os seus *projetos de vida*. Tal orientação leva em consideração as aprendizagens essenciais definidas pela base para todo o Brasil, todavia percebemos diversos problemas com esse documento e o que ele propõe no que se refere a uma educação crítica.

Entendendo a importância da pedagogia histórico-crítica (PHC) para o desenvolvimento do educando nas instituições de ensino, já que esta propõe o método histórico crítico de ensino, buscamos analisar as relações da área de ciências humanas e sociais aplicadas da BNCC à luz desta teoria pedagógica crítica.

A principal motivação deste trabalho é viabilizar uma análise crítica sobre o processo de formulação da BNCC no que se refere ao ensino médio, especialmente no que tange à área de ciências humanas e sociais aplicadas. Partimos do entendimento de que tal processo ocorreu sob uma lógica tecnicista e conservadora, desvinculada de uma perspectiva crítica e transformadora de educação, contribuindo, assim, para a reprodução das estruturas de dominação características da sociedade capitalista. Neste sentido, investigamos em que medida a BNCC do ensino médio dialoga — ou se contrapõe — aos fundamentos teóricos e políticos da PHC, formulada por Dermeval Saviani a partir de 1978.

Para tanto, buscou-se fundamentação em autores que pesquisaram e pesquisam a respeito deste tema apresentando um entendimento sobre as perspectivas da PHC na educação, além de trazer os problemas de elitismo e exclusão que a educação brasileira sofre desde a exploração portuguesa em 1500.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar a relação entre a PHC e a área de ciências humanas e sociais aplicadas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Especificamente, buscamos compreender as concepções básicas da PHC; analisamos a BNCCEM

na área de ciências humanas e sociais aplicadas e relacionamos a PHC com a área de ciências humanas e sociais aplicadas da BNCCEM.

O presente estudo se ampara numa abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (1994), a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta essencial para reunir informações dispersas e construir um quadro conceitual sólido para o objeto de estudo proposto. A fim de alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma análise documental curricular, pois

[...] no contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas [...] visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015, p. 61)

Para tanto, foram selecionados obras e artigos dos principais autores que discutem o tema, como o estudo bibliográfico das bases teóricas de Saviani (1999; 2011; 2021), Duarte (2016; 2010), Pina, Gama (2020), Silva (2018), Orso, Matos, Malanchen (2020) e outras publicações acadêmicas que são fundamentais para esta pesquisa.

Além disso, foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa a análise do documento oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, que desempenha um papel fundamental na fundamentação teórica e prática deste estudo.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Dentre as várias funções do conhecimento adquirido pela área de ciências humanas e sociais aplicadas, uma delas vai ao encontro com aquilo que a PHC evidencia, isto é a formação revolucionária para a transformação social e rompimento com a sociedade de classes (Duarte, 2016, p. 21). o ensino de ciências humanas e sociais, especialmente nas instituições públicas, precisa suprir as necessidades de orientação temporal e existencial para desenvolver a consciência histórico-crítica dos estudantes, que serão os futuros agentes sociais do país. A escola pública, historicamente alvo de exclusão e elitismo desde o período Colonial, deve romper com essa tradição e oferecer uma educação inclusiva e transformadora (Souza, 2018). Mais do que nunca, faz-se necessário que a escola pública procure seguir um caminho contrário, tendo a clareza que o ensino escolar é fundamental na formação integral do aluno, bem como na construção da sua consciência histórica. É imprescindível que o conhecimento humano e social alcance os alunos de modo que, integralmente, construa esta consciência. “[...] A consciência histórica [é um] fenômeno do mundo vital, ou seja, [...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática.” (Rüsen, 2001, p. 57 *apud* Difante, 2005, p. 237). Esta prática a qual nos referimos é necessária para transformação do sistema que exclui classes menos favorecidas de forma que as/os nossas/os alunas/os possam entender conscientemente qual seu papel na sociedade e onde podem chegar por meio do trabalho educativo.

Examinar a trajetória da educação brasileira por meio de sua historiografia é sustentar a tese de que, desde a dominação europeia portuguesa, a escolarização tornou-se excludente ao priorizar os interesses da burguesia ascendente. Esses interesses se consolidaram durante o período de exploração marítima e comercial e reforma religiosa na Europa, desestabilizando a influência

política, social e econômica da Igreja Católica. Conforme Ferreira Jr (2010, p. 17) afirma, "[...] a educação brasileira é diretamente influenciada pela história da educação europeia ocidental".

Nesse contexto, o Brasil está trilhando um percurso em direção a um sistema educacional marcado pelo domínio e exclusão social, conforme afirmado por Cardoso (2014) que destaca que o ensino, inicialmente, era destinado principalmente aos filhos da classe dominante, representada pelos proprietários de terras em geral. Além disso, o autor ressalta que o conhecimento era reservado à formação de religiosos, pertencentes ao clero secular ou convencional, ou então direcionado para encaminhar os alunos à Universidade de Coimbra. Vale notar que os escravos, a população desprovida de recursos e as mulheres eram excluídos do acesso à educação.

Na realidade, foi visto um completo descaso com a escolarização dos menos favorecidos, com um "[...] grande contingente da população, as classes trabalhadoras e os marginalizados da produção (as massas miseráveis), excluído de qualquer tipo de instrução escolar" (Ferreira Jr, 2010, p.34). A educação foi incapaz de incluir as classes subalternas e marginalizadas, deixando visível a grande discriminação entre trabalho braçal e intelectual, isto é, os detentores da força de trabalho, intrinsecamente, não poderiam deter o conhecimento escolar, uma vez que ele emancipa e promove o desenvolvimento.

A educação é um aparato essencial à vida humana, pois o ser humano produz sua existência de forma consciente e planejada. Constituímo-nos como seres humanos por meio dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, "Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2011, p.11). É, portanto, inaceitável uma estrutura social em que a elite, herdeira da aristocracia agrária, usufruía da educação superior e do prestígio do título de doutor, enquanto os marginalizados — escravizados e empobrecidos — eram privados até mesmo do acesso ao letramento, apesar de sustentarem com sua força de trabalho a economia da metrópole. O sistema escravista reforçava a segregação social e promovia a ascensão das elites.

A PHC surge, de acordo com Saviani (1999), a fim de superar as outras teorias pedagógicas que serviam para a manutenção de uma sociedade capitalista opressora e dominadora. Dentre as teorias criticadas pelo autor, estão a tradicional, a tecnicista, a pedagogia nova. Para ele, essas pedagogias, chamadas de reprodutivistas e crítico-reprodutivistas, não iam de encontro com aquilo que se espera de uma educação crítica, isto é, uma educação para a superação da sociedade de classes e da opressão da classe trabalhadora. Segundo Saviani, as teorias reprodutivistas enfatizam o papel da escola na reprodução dos valores, das ideias e das práticas da classe dominante. Ele argumenta que, nessas teorias, a escola é vista como uma instituição que, ao invés de promover a igualdade de oportunidades e a mobilidade social, reforça as desigualdades, seja através do currículo que privilegia determinados conhecimentos, seja através dos critérios de avaliação e seleção dos estudantes. É nesse sentido de superação da sociedade capitalista, tendo em vista uma concepção dialética da história, que esta pedagogia se baseia. Entendemos por dialética

[...]como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico[...]é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2011, p.76-77)

Deste modo, a educação não é imparcial, ou seja, há uma intencionalidade já que não somos neutros diante do mundo. Para Saviani (2011, p. 08), "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para tal, “[...] a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes” (Saviani, 2021, p. 30). O autor sustenta que o trabalho educativo não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas sim um ato intencional de produção da humanidade em cada indivíduo. Isso significa que a educação não é um processo neutro ou passivo, mas sim um esforço deliberado para moldar as características e valores dos estudantes de acordo com as necessidades históricas e coletivas da sociedade. Enfatiza que a humanidade é produzida tanto historicamente quanto coletivamente, o que sugere uma ligação profunda entre a educação e a construção social. Diferentemente do que observamos ao longo da história do Brasil e suas políticas educacionais excludentes e elitizantes,

[...] a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2021, p. 30).

Esse método, oferecido pela PHC vai na contramão daquilo que somos fadados a viver quanto *sociedade educadora*, na qual vamos tratar adiante, mas que Duarte (2010, p. 37) evidencia e que é bastante disseminado nas pedagogias contemporâneas é a ideia de que “[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”, se não tiver utilidade prática no cotidiano do estudante, assim também não terá relevância no processo escolar. Ao contrário do que foi apresentado, Saviani (2011, p. 14) nos elucida que

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.

Assim exposto, a escola tem uma função intencional de transformação social, ou seja, “[...] a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (Saviani, 2011, p. 121), oferecendo não somente as questões cotidianas do estudante, mas partir da visão sincrética e por meio dos saberes sistematizados alcançar a apropriação do conhecimento para tal transformação (Saviani, Duarte, 2012).

Na prática, professores e estudantes

[...] são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno

(pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos (Batista e Lima, 2012, p. 7).

A pedagogia tradicional é caracterizada pela centralização do papel do professor como detentor do conhecimento e transmissor das informações para os alunos. A iniciativa e o controle do processo educativo estão nas mãos do professor, enquanto os alunos desempenham um papel passivo na recepção do conhecimento. Por outro lado, a pedagogia nova emerge como uma reação à abordagem tradicional, enfatizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a atividade do aluno ganha destaque, e a educação é vista como um processo de descoberta, exploração e construção do próprio conhecimento por parte dos estudantes.

No entanto, a PHC enfatiza a prática social compartilhada, na qual tanto o professor quanto o aluno contribuem com seus diferentes níveis de compreensão da realidade. Isso sugere um enfoque mais colaborativo e integrado, em que a relação entre os agentes envolvidos na educação é baseada na interação, no diálogo e na construção mútua do conhecimento.

Para compreendermos adiante os valores e pressupostos que regem a BNCC e consequentemente o ensino de ciências humanas e sociais, vale ressaltar que:

[...] na pedagogia moderna os indivíduos são considerados indivíduos empíricos, lhes sendo atribuída centralidade no processo educativo, em função de sua originalidade, criatividade e autonomia. Na pedagogia histórico-crítica os alunos são tomados como indivíduos concretos, constituídos por uma multiplicidade de relações e determinações numerosas, “portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. Dessa forma, é possível negar a ideia de que o aluno pode fazer tudo a sua própria escolha, já que condiciona-se a um contexto que lhe é dado em termos sociais e históricos. (Santos, 2018, p. 48)

Nessa perspectiva, as pessoas [os estudantes] estão inseridas em um contexto histórico-social que, muitas vezes, não as permite ter uma visão crítica da sociedade, uma vez que estão imbuídas de uma conjuntura de dominação. Assim, cabe à escola ser a edificadora de uma sociedade oposta à dominação da classe burguesa privilegiada sobre a classe trabalhadora.

BNCC DO ENSINO MÉDIO E A ÁREA DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: REFLEXÕES CRÍTICAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A educação tem sido historicamente um campo de disputas ideológicas, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto brasileiro não está isenta dessa realidade. A proposta neoliberal, que se fundamenta na valorização do mercado e na redução do papel do Estado, tem exercido uma influência significativa sobre a BNCC e, por consequência, sobre o sistema educacional como um todo.

A BNCC do ensino médio, aprovada em 2018, apresenta os Itinerários Formativos como composições de arranjos curriculares a fim de *aprofundar* e *ampliar* em uma ou mais das cinco áreas do conhecimento, que supostamente seriam ofertadas aos estudantes. Dentre as áreas já vigentes, acrescenta-se a área técnica profissional.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos

sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p.468).

Tendo como base o ensino por competências que “[...] é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). Os currículos serão produzidos tendo em sua composição, obrigatoriamente, a BNCC que oferece uma lista de competências que os estudantes devem alcançar e desenvolver por meio de habilidades elencadas no documento oficial.

Nesse contexto, Dermeval Saviani (2007, p. 435) alerta que

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível” do mercado.

Essa análise corrobora a crítica de que a BNCC, ao centrar-se em competências técnicas e adaptativas, reforça a individualização dos desafios sociais, transferindo para os estudantes a responsabilidade de se adequar a um sistema marcado pela precarização da vida.

Ao longo das discussões acerca da BNCC, muitos foram os argumentos utilizados por integrantes do governo no que se refere à necessidade de implantação do documento. Segundo Silva (2018, p.03),

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas”.

Esses discursos estão atrelados ao discurso e práticas neoliberais que tem se difundido no âmbito da política e da educação, principalmente. Essa ideologia tem norteadado o trabalho da Educação e tem assolado diretamente a formação, o trabalho docente e, conseqüentemente, implica em prejuízo na formação dos alunos e alunas. De acordo com Silva (2018), a BNCC é uma lista de objetivos que regula, restringe e padroniza o conhecimento.

A presença do viés neoliberal na BNCC se manifesta de diversas formas, sendo uma das mais evidentes a sua influência na concepção de educação. A ênfase na preparação para o mercado de trabalho e a formação de habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento crítico e da formação cidadã reflete uma visão utilitarista da educação, alinhada aos princípios neoliberais. Essa abordagem reduz a educação a um mero instrumento de capacitação para o mercado, negligenciando seu papel fundamental na promoção do pensamento crítico, da reflexão ética e da participação cívica (Silva, 2018).

Além disso, a BNCC também reflete a lógica neoliberal ao promover a competição entre instituições educacionais. A busca por resultados padronizados em avaliações nacionais pode levar a uma homogeneização do ensino, favorecendo a reprodução de práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a obtenção de bons desempenhos em testes, em detrimento de uma educação contextualizada e significativa.

Prezamos e defendemos uma educação como direito universal, e não um modelo que sirva às grandes empresas e seus interesses. A educação “[...] não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 132). A BNCC se trata de um projeto com a lógica mercadológica empresarial com interesses meramente economicistas, assim, ela “[...] opera pela visão restrita de formação, e negligencia sua dimensão emancipatória, assumindo um sentido utilitarista e regulatório, de uma formação sujeita ao controle e à lógica econômica” (Barbosa, 2021, p. 60).

A BNCC, é obrigatoriamente, o documento que norteia construção dos currículos dos estados da Federação e isso influencia demasiadamente as políticas educacionais, a atuação profissional nas escolas e a sociedade em si formada por esta escola. De acordo com Barbosa (2021, p. 61),

Planejar o currículo segundo padrões, conforme proposto na BNCC, obedece a lógica da tecnificação e da maximização dos resultados, submetendo a formação ao plano da semiformação - da não liberdade e do empobrecimento da experiência - que, em última instância, gera violência e barbárie. A semiformação nega os pressupostos para uma formação genuína, ao ofuscar as condições de exploração, de dominação, as desigualdades e as contradições que constituem a realidade social.

As disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia foram acopladas em uma única área do conhecimento (ciências humanas e sociais aplicadas), e quando analisamos a área de ciências humanas e sociais, percebemos que foi acrescido o termo *aplicadas*, diferentemente de outras áreas do conhecimento, que foi acrescido o termo *tecnologias*, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias. Tal termo advém das normativas educacionais da década de 1990 e reaparece na BNCC, tal qual nos apresenta Silva (2006, p. 444)

O conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, “tecnologias”, “competências e habilidades” e “adequação ao mundo do trabalho” são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais.

Sendo assim, o termo *aplicadas*, presente na área de ciências humanas e sociais (aplicadas) pode significar um ensino das ciências sociais de cunho utilitarista e produtivo? Ou seja, será evidenciado um ensino de ciências sociais que são *úteis* a sociedade (classe dominante)? E os conteúdos sistematizados e complexos para a compreensão integral da sociedade?

As diretrizes (DCNEM) de 2012 traziam a área de humanidades como ciências humanas, como já exposto, sem diluir nem excluir componentes, todavia, elas não foram colocadas em prática. A partir da Lei 13.415/17, à área das ciências humanas é adicionada o termo por *sociais aplicadas*, resultando a macro área *ciências humanas e sociais aplicadas*. Tendemos a problematizar esse conceito adicional *aplicadas*, levando em consideração a conjuntura na qual essa reforma foi proposta e os ideais neoliberais que norteiam a educação nesse contexto, assim ela pode implicar

uma visão utilitarista do conhecimento, reduzindo as ciências humanas a meros instrumentos de resolução de problemas imediatos. Além disso, a aplicação prática pode correr o risco de sobrevalorizar o aspecto pragmático em detrimento da reflexão crítica, histórica e cultural que é essencial para a formação cidadã e humanista. “Infere-se que essa ‘mudança’ tem a ver com a necessidade de incluir, no currículo, na parte do ‘itinerário formativo’, elementos da ‘economia’, particularmente na ‘onda’ do empreendedorismo e projeto de vida como preparação para o mundo do trabalho” (Lima, 2021, p 174-175).

O autor faz a crítica ao termo adicionado, visto que, no contexto do ensino médio, é fundamental que os alunos sejam expostos aos alicerces teóricos essenciais, bem como aos princípios fundamentais de natureza filosófica, histórica e sociológica. Além disso, essa exposição deve ser enriquecida por uma compreensão do ambiente físico (natural) e das estruturas sociais (organização social) por meio da exploração dos estudos geográficos, que abrangem tanto a geografia humana quanto a geografia física no âmbito das ciências humanas (Lima, 2021). O termo é reducionista e não dá a devida importância às contribuições das ciências humanas e sociais para a formação do cidadão, pode insinuar que as disciplinas de ciências humanas e sociais são apenas ferramentas práticas, deixando de enfatizar sua importância no desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e analítica dos estudantes. Sugere ainda uma abordagem meramente técnica das disciplinas, quando na realidade, elas envolvem uma compreensão profunda da sociedade, história, cultura e relações humanas, além ignorar o fato de que as ciências humanas e sociais também são disciplinas acadêmicas autônomas, com seus próprios métodos de investigação e seus próprios campos de conhecimento. Desvaloriza-se a reflexão e a teoria.

A área em questão disposta na BNCCem

[...]propõe a ampliação e o aprofundamento das *aprendizagens essenciais* desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, *liberdade de pensamento e de escolha*, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 561. Grifo nosso)

Sabendo que a BNCC foi e é campo de demasiados embates e disputas, e que seus defensores são a classe do empresariado como nos aponta (Pina, Gama, 2020), que tipo de aprendizagens são essas ditas como essenciais? Essenciais para quem? Tem o interesse da classe trabalhadora ou da classe dominante? Tal liberdade de escolha está pautada em que, já que os indivíduos educandos estão determinados pelo meio de dominação no qual estão inseridos? Não seria uma escolha ilusória, ao passo que quem detém o domínio da sociedade e da educação pública é a classe dominante? Nesse sentido Pina, Gama (2020) esclarecem-nos:

Considerando que, na sociedade moderna, o conhecimento sistematizado se constitui como força produtiva e instrumento potencial para compreensão das relações sociais, *a classe empresarial vem estabelecendo mecanismos para controlar sua apropriação, concebendo-o como propriedade exclusiva de sua classe. Assim, historicamente, o trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais*, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida. (Grifo nosso).

A pedagogia das competências, que norteia a BNCC, possui um caráter utilitarista, mercadológico empresarial, “[...] consideradas úteis ao padrão dominante da sociabilidade” (Pina, Gama, 2020, p. 86).

Diante do exposto, o que acontece com as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia e suas especificidades e saberes construídos ao longo do tempo? O próprio documento analisado responde que esta área é composta de seis (06) competências específicas para compor a integração dessas quatro disciplinas. A BNCC, documento que norteia a elaboração de todos os currículos brasileiros, possui um total de 18 páginas para se referir a área de ciências humanas e sociais aplicadas, deixando claro o esvaziamento do currículo (Silva, 2018).

A discussão sobre o esvaziamento dessas disciplinas na BNCC se concentra em duas principais questões: a diminuição do espaço dessas disciplinas no currículo e a falta de clareza sobre os conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo do ensino médio. O esvaziamento dessas disciplinas é percebido na redução de sua carga horária ou até mesmo na sua ausência na matriz curricular, o que pode levar a uma diminuição da importância atribuída a esses campos do conhecimento. Além disso, o documento não especifica de forma clara quais são os conteúdos e habilidades específicas que devem ser ensinados nessas disciplinas, deixando espaço para interpretações variadas por parte dos profissionais da educação e podendo gerar lacunas no aprendizado dos estudantes.

A ausência ou diminuição do espaço dessas disciplinas na BNCC do ensino médio é preocupante porque elas são essenciais para a formação integral dos estudantes. A história, por exemplo, permite compreender e refletir sobre o passado, os processos históricos e as consequências desses processos nas sociedades contemporâneas. A geografia possibilita uma compreensão do espaço geográfico, suas transformações e relações sociais, econômicas e ambientais. A filosofia estimula o pensamento crítico, a reflexão ética e a construção de argumentos fundamentados. A sociologia analisa as estruturas, relações e fenômenos sociais, promovendo a compreensão das dinâmicas sociais e da diversidade cultural.

Diante disso, a Base contraria o que nos apresenta a PHC, que tem por pressuposto

[...] defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: *a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino*. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 1999, P.65-66. Grifo nosso).

A priorização de conteúdos relevantes se justifica pelo fato de que o domínio da cultura é um instrumento indispensável para a participação política das massas populares. Segundo o autor, se os membros dessas camadas não dominam os conteúdos culturais, ficam desarmados diante dos dominadores, que se utilizam desses mesmos conteúdos para legitimar e consolidar sua dominação.

A abordagem pedagógica proposta pela PHC, portanto, busca romper com essa dinâmica, visando a uma educação que efetivamente empodere as camadas populares. Isso implica em oferecer aos estudantes conteúdos relevantes, que lhes permitam compreender e enfrentar a realidade social, política e cultural em que estão inseridos.

Assim, o documento da Base, assim como as propagandas governamentais que destacam a *importância* e a *necessidade* de sua elaboração, deveriam ser amplamente discutidos com criticidade

pelos profissionais da educação. A implementação de uma política pública educacional sem essa discussão respeitosa fere a autonomia das escolas, compromete os interesses dos estudantes e impacta negativamente o projeto político-pedagógico. A escola se destina a formar pessoas com entendimento integral da complexidade do mundo no qual vivemos e não apenas para a mão de obra trabalhista e avaliações com base em uma concepção utilitarista. Em outras palavras, a razão da política pública educacional deveria ser os indivíduos e não o mercado, isso apenas perpetua a dominação da classe burguesa.

Entendemos que a educação escolar deve criar necessidades de conhecimentos sistematizados, o que não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Ela deve, portanto, “[...] produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia), de forma permanente” (Anjos, 2020, p. 189). Entretanto, há um projeto neoliberal nesse contexto educacional que ilude a classe trabalhadora e seus filhos (estudantes do ensino médio público), que mascara o processo educativo, ao passo que na realidade configura a uma nova força de trabalho para refazer o sistema do capital, por isso a lógica de adaptação e resiliência é trazida como valores da BNCC, para que assim, os estudantes pobres saibam se adaptar ao mercado e as exigências do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as discussões, entendemos que a educação brasileira do século XXI, especificamente com as recentes políticas públicas como a BNCC está subordinada a um projeto empresarial, o que não está em consonância com o que propõe a PHC, já que não supera a sociedade de classes, pelo contrário, ela legitima e perpetua uma sociedade nos moldes do modo de produção capitalista que não atende aos interesses da classe trabalhadora.

Os dados analisados evidenciam que a ênfase em competências adaptativas, a fragmentação das ciências humanas e sociais aplicadas e a redução da carga horária dessas disciplinas configuram um esvaziamento curricular que inviabiliza a formação integral proposta pela PHC.

As implicações dessa política são profundas: ao esvaziar a história, a geografia, a filosofia e a sociologia, a ferramentas de *aplicação prática*, nega-se aos estudantes o direito de compreender as contradições sociais e históricas que fundamentam a realidade brasileira. Como apontam Pina e Gama (2020), essa abordagem atende à lógica empresarial de controle do conhecimento, distanciando a escola das necessidades humanas reais. A suposta *liberdade de escolha* dos itinerários formativos mascara uma armadilha ideológica, pois, como lembra Santos (2018), os estudantes são indivíduos concretos condicionados por estruturas sociais que não escolheram.

Diante desse cenário, urge repensar a resistência pedagógica. A PHC oferece um caminho possível: a defesa intransigente de um currículo denso, que priorize os saberes sistematizados e articule teoria e prática na perspectiva da transformação social. Isso exige, como aponta Duarte (2016), que os profissionais da educação assumam o papel de mediadores críticos, confrontando a lógica mercadológica da BNCC e reivindicando políticas públicas que garantam o acesso universal ao conhecimento emancipatório com o intuito de transformar a visão sincrética em uma visão sintética, para que assim haja transformação social, por meio de uma educação crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério. Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: ORSO,

Paulino José; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia(org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas/SP: Editora Autores Associados. 2020, p. 179-205.

BARBOSA, Renata. Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 21, n. 229, 2021. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743>. Acesso em 04 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em <https://11nk.dev/tj2E0>. Acesso em 27 mar. 2023.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. 6.ed. Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014, p.179-191.

DIFANTE, Maria Auxiliadora Schmidt. A consciência histórica e o ensino de história: contribuições de Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (Org.). *Didática e prática de ensino de história: saberes e experiências*. Campinas: Papirus, 2005. p. 229-240

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

FERREIRA JR, Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*, São Paulo: Atlas, 1994.

KRIPKA, Rosana Maria Luvizute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigações UNAD*. V. 14, n. 2. P.55-73, Jul/dez. 2015. Disponível em <https://ury1.com/JCBSe>. Acesso em 10 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (orgs.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59–140.

LIMA, Maria Rosilene; BATISTA, Eraldo Leme. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 1–36.

LIMA, João Lima. A BNCC-em e o aniquilamento da filosofia: considerações sobre o currículo de referência único do acri (2021). *V Encontro Nacional AMPOF educação básica: a filosofia e o seu ensino*.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: Algumas reflexões a partir da pedagogia Histórico-Crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp. 1, p. 78 – 102, dez. 2020.

- SANTOS, Raquel Elizabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, v. 36, n. 2, p. 45-56, 12 ago. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa.; ORSO, Paulino José. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista* (ONLINE), v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em 20 dez. 2021.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Política educacional e reformas curriculares no Brasil: limites e perspectivas. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 427-448
- SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da Educação no Brasil: O elitismo e exclusão social no ensino. *Caderno de pedagogia*. São Carlos, V. 12, 12 n., p. 15 - 33, Jul/dez 2018.

Submetido em maio de 2024
Aprovado em abril de 2025

Informações das autoras

Gustavo da Silva Costa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
E-mail: gustavo.s.costa@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9598-0934>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1549717559401448>

Eliane Maria Vani Ortega
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
E-mail: vani.ortega@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9962-8513>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6505123408970934>