

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

MARCOS GERALDO VIEIRA* E PAULO FIORAVANTE GIARETA**

Resumo: Este artigo tem como objeto a política curricular da Base Nacional Comum Curricular e a proposta teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Responde pelo objetivo de analisar possíveis aproximações e ou distanciamentos entre a política curricular e os fundamentos político-pedagógicos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologicamente, estrutura-se a partir de pesquisa bibliográfica. Em caráter conclusivo, a política da Base Nacional Comum Curricular, ao se vincular à Pedagogia das Competências, propõe uma releitura funcional dos fundamentos e finalidades da educação escolar. Logo, apresenta características mais adaptativas do sistema de ensino às demandas da agenda político-econômica neoliberal, distante da proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, comprometida com a práxis social concreta dos sujeitos, vinculada aos processos de escolarização.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC.

The national common curricular base (BNCC) and its political-pedagogical foundations: an analysis in the light of historical-critical pedagogy

Abstract: This paper has the curricular policy of the National Common Curricular Base and the theoretical-methodological proposal of Historical-Critical Pedagogy as study object. It responds to the objective of analyzing possible approximations and/or distances between the curricular policy and the political-pedagogical foundations proposed by Historical-Critical Pedagogy. Methodologically, it is structured based on bibliographic research. In conclusion, the policy of the National Common Curricular Base, when linked to the Pedagogy of Competencies, proposes a functional reinterpretation of the foundations and purposes of school education. Therefore, it presents more adaptive characteristics of the education system to demands of neoliberal political-economic agenda, far from the pedagogical proposal of Historical-Critical Pedagogy, committed to the concrete social praxis of the subjects, linked to the schooling processes.

Keywords: Educational Policies; Historical-Critical Pedagogy; National Common Curricular Base.

* Marcos Geraldo Vieira. Especialista em Educação do Campo. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: mrcsvieira3@gmail.com

**Paulo Fioravante Giareta. Doutor em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: paulo.giareta@ufms.br

INTRODUÇÃO

A proposição das políticas educacionais no âmbito do Estado brasileiro, especialmente a partir do processo de redemocratização, passou a ser objeto de profundos debates e disputas. Por um lado, está vinculada à organização dos movimentos sociais e associações educacionais com centralidade na organização dos profissionais da educação e de suas organizações de pesquisa, e por outro, há um esforço das estruturas políticas e econômicas em conferir uma função mais disciplinada ao Estado brasileiro a partir da agenda político-econômica neoliberal, com profundo impacto sobre as políticas educacionais.

Esse cenário de debate e disputas parece tanto produzir ganhos quanto limitações e disciplinamentos restritivos e controláveis da oferta educacional pública aos filhos das classes subalternizadas. Os ganhos estão comumente indicados pelo desenvolvimento e ampliação da pesquisa e incidência de propostas político-pedagógicas filiadas a abordagens teórico-metodológicas de perspectiva crítica. Por sua vez, o disciplinamento nos marcos do agenciamento neoliberal do Estado brasileiro, com incidência sobre a educação, está representado pelo esforço constante na promoção de reformas, com centralidade para as curriculares, a partir de estratégias de centralização, controle e parametrização que se estruturam a partir de pedagogias como a das Competências.

Os esforços do agenciamento neoliberal das políticas educacionais via reforma curricular, na perspectiva da parametrização, padronização, controle externo e com fluxo organizativo da Pedagogia das Competências, parece ser uma constante, desde os esforços constituintes de produção e homologação da carta constitucional de 1988. Por essa razão, é possível indicar a política curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, a política curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como primeiros esforços desse disciplinamento.

No campo das políticas educacionais em curso no Brasil, o referido esforço de intervenção reformista do Estado brasileiro, via reforma da política curricular, ganhou profundidade e radicalidade com a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014 (Brasil, 2014), no âmbito do sistema educacional brasileiro. Essa reforma formalizou o compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum.

Essa reforma curricular recebeu contornos legais por meio da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução CNE_CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica brasileira. Esse esforço foi complementado pela aprovação da Resolução CNE_CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), instituindo a BNCC para o Ensino Médio.

Como defende Arroyo (2013), o currículo estrutura o funcionamento da escola; logo, demarca um espaço de disputas e interesses pelo poder da sociabilidade de classes, garantindo uma característica mais politizada/centralizada das finalidades da educação.

Nesse sentido, esta pesquisa, do tipo qualitativa e baseada no método de pesquisa bibliográfica, ancora-se na leitura de obras de pesquisadores da área de políticas educacionais, a saber: Saviani (2020, 2019, 2011, 2012), Duarte (2012, 2020), Silva (2016), Cardoso (2006), Zank e Malanchen (2020), Ferreira (2020), Cury, Reis e Zanardi (2018) e Apple (2017). O objetivo foi analisar os fundamentos político-pedagógicos da BNCC para estabelecer relações de proximidade ou distanciamento com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O artigo foi construído em três seções: na primeira são apresentados os fundamentos político-pedagógicos da BNCC; na segunda, apresentam-se os pressupostos teóricos da PHC; por fim estão os achados de distanciamento da BNCC à luz da PHC.

A BNCC E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Em dezembro de 2017, a terceira versão da BNCC foi aprovada pelo CNE como marco normativo estruturante de todos os currículos escolares do sistema brasileiro, públicos e privados, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, através Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de

dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Para a etapa do Ensino Médio, a normativa foi oficializada um ano depois, através Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

Cury, Reis e Zanardi (2018) veem que os currículos com dimensão nacional refletem tanto a evolução quanto a importância da educação escolar, sobretudo por ser um direito constitucional do cidadão e um dever do Estado. Contudo, os autores explicam que não se pode descuidar que, em uma sociedade tão plural e complexa, o currículo escolar envolve muitos interesses que nem sempre convergem, demarcando, portanto, um espaço de conflito e disputa.

A história da educação no Brasil mostra que tanto o acesso à educação quanto o ordenamento jurídico normativo – o dever do Estado em promovê-la – são tardios e marcados por uma desigualdade social que impactou o acesso à educação. Na constituinte de 1823 já se discutia uma proposta de educação para toda a juventude brasileira. O Estado republicano brasileiro, desde 1889, decidiu por distribuir as competências entre o Estado Nacional e os entes federados, motivo pelo qual se concretizou uma grande dificuldade em estruturar uma proposta curricular única para as escolas. Essa tradição jurídica descentralizadora trouxe diferentes culturas institucionais de escola para cada unidade da federação, marcadas por disparidades e heterogeneidades, sem contar os capitais culturais das diferentes classes sociais (Chizzotti, 1996 *apud* Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A BNCC, contudo, traz o sonho iluminista da universalização do acesso ao conhecimento e à educação de qualidade, distribuídos de forma igualitária e isonômica. Entretanto, esse sonho nada mais é do que um aparato normativo elaborado pela burguesia na intenção de legitimar seus interesses através da perpetuação de crenças e padrões que julgam adequados, em uma sociedade brasileira assinalada por desigualdades. Apesar da desigualdade estruturante, a BNCC afirma buscar “promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53).

Por outro lado, a tradição do reformismo curricular mostra que são atribuídos ao currículo tanto os problemas da educação quanto a superação de mazelas e desigualdades da escola. Cury, Reis e Zanardi (2018) veem com desconfiança a atribuição do currículo em corrigir tais desigualdades, haja vista estar imerso em uma sociedade que já é, por si só, desigual. Os autores ensinam que é preciso entender os limites da educação na transformação da sociedade para não cair em análises ingênuas sobre tal envergadura, até mesmo porque, para que a mudança aconteça, seria necessária uma política educacional para transformar as estruturas do ordenamento já posto, ou seja, uma proposta transformadora, o que não é o caso da BNCC.

Apple (2017) explica que a verdadeira transformação só pode acontecer se for pautada em fundamentos contrários ao sistema econômico, sua cultura e ideologia, porque as relações de dominação e subordinação desse sistema acontecem dentro e fora da escola.

A formulação de currículos através de uma base comum aparece mais recentemente com o proposto no Plano Nacional de Educação – lei nº 13.005/2014. Contudo, o processo normativo para a construção de uma base nacional comum é mais antigo, já previsto na constituição de 1988, conforme seu artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A lei de diretrizes e bases da educação Nacional de 1996 também antecipou a previsão de uma formação básica baseada em um currículo comum em toda a Educação Básica, conforme se observa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A BNCC é um documento normativo que estabelece, de antemão ao processo educativo, competências, habilidades e conteúdos que são referência curricular para todos os sistemas de

ensino do país. A BNCC não só referencia como é o currículo propriamente dito. Em outras palavras, ainda que os municípios, estados e demais entidades elaborem seus próprios currículos, a BNCC é a base, pois é ela que estabelece

os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes de Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 70).

Quanto à origem da Base, não é possível desconsiderar a atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na sua proposição. As determinações da OCDE têm sido capazes de estabelecer padrões de currículos e ranqueamento da qualidade da educação em nível global através do PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Internamente, a política curricular da Base sofreu grande interferência de empresas privadas e movimentos empresariais, que Freitas (2012 *apud* Cury, Reis e Zanardi, 2018) chamou de reformadores empresariais. No Brasil, mais conhecido como *Todos pela Educação*, que tem como mantenedores e apoiadores a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, entre outros.

Saviani (2020) explica que a Base assume centralidade com a avaliação através de testes globais, ajustando o modo de funcionamento da educação no Brasil a tais parâmetros avaliativos, que são profundamente marcados pelo modelo americano, indicando, dessa maneira, uma enorme deformação na perspectiva pedagógica. O autor explica melhor:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” – está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas. Caminham, pois, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (Saviani, 2020, p. 24).

Assim, para Zank e Malanchen (2020, p. 136), resta evidente que a construção da Base tem, como objetivo principal, a organização de conteúdos e do trabalho escolar com vistas à obtenção dos “melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa”, o que também culmina na sobredeterminação de alguns conteúdos em detrimento de outros, pois a configuração das avaliações conduz a uma restrição de conteúdos. Tal restrição tem impacto negativo principalmente sobre os estudantes oriundos de famílias de classes subalternizadas, gerando ainda mais desigualdade social.

Além da proximidade com a avaliação em larga escala, Saviani (2020) identifica grande afinidade da Base com o trabalho enquanto princípio educativo, especificamente de três formas: primeiro porque o trabalho determina, através do desenvolvimento histórico e social, a forma de ser da educação, ou seja, diferentes modos de produção exigem formas diferentes de educação; segundo, o trabalho é princípio educativo porque estabelece exigências para o processo

educativo, haja vista a participação desses estudantes na produção social do trabalho; terceiro, porque é modalidade específica de trabalho: o trabalho pedagógico. Para o autor, é mais do que evidente que “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2020, p. 26).

Zank e Malanchen (2020) explicam que tudo isso se encaminha para a conclusão de que esse currículo comum nada mais é do que um currículo precário e devidamente recortado para que não apresente possibilidades mínimas para a apropriação e compreensão da realidade histórica. As autoras ainda pontuam que o esvaziamento dos conteúdos é ação das demandas do capital, que determina as competências necessárias para formar para o trabalho, em detrimento à compreensão global da sociedade, por isso o foco nas experiências cotidianas e nos resultados imediatos. Além disso, condicionar o Ensino Médio à formação para o trabalho também reduz a procura pelo ensino superior, reprimindo a pressão para ampliação do número de vagas nas universidades pelo Estado, e a Base não busca um ensino de qualidade e não visa ao desenvolvimento da autonomia e da liberdade humana. As mesmas autoras também explicitam que a formação de habilidades e competências específicas e fragmentadas apenas servem para manter e perpetuar os interesses mercadológicos, com a formação aligeirada, vazia e flexível. Por derradeiro, as autoras explicam que a Base está extremamente distante do currículo que os filhos das classes subalternas necessitam, que é a oferta e apropriação de todo o ensino produzido historicamente com vistas ao desenvolvimento de consciência e autonomia sobre a realidade, objetivando a igualdade social e, por conseguinte, melhores condições de vida.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Dermeval Saviani é autor de uma proposta pedagógica contra-hegemônica chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de viés dialético e amparada no materialismo histórico, também apresentando afinidade com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Para Saviani (2019, p. 2), a educação é observada como ato de construção histórica e coletiva dos homens, ou seja, é atividade de “mediação no seio da prática social global”.

Na PHC, a prática social é ponto de partida e de chegada da educação, responsável por promover a problematização, proporcionando “os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos” (Saviani, 2019, p. 2). O autor fundamenta sua teoria em aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, em concordância com as condições históricas de produção da vida estabelecidas pela sociedade capitalista.

A produção da vida enquanto produto do próprio homem, portanto oriundo do trabalho humano, requer do homem a capacidade de “aprender a produzir a sua própria existência” (Saviani, 2019, p. 3). Logo, a formação humana é caracterizada por um processo educativo, cujos conteúdos são validados pela experiência, sendo mantidos e difundidos às próximas gerações para perpetuar a espécie humana, e ao processo de educar novas gerações o autor chama de comunismo primitivo. Contudo, essa forma de educação ocorria de forma dedutiva, enquanto saber espontâneo e, portanto, não sistematizado.

Saviani (2019, p. 3) explica que o rompimento com o comunismo primitivo ocorreu pela “divisão dos homens em classes”, mediante divisão do trabalho, apropriação da terra e, conseqüentemente, estabelecimento das classes dos proprietários e não proprietários. O autor ensina que o trabalho, que até então era condição de subsistência e produção da vida, passou a ser apropriado pelo controle privado, possibilitando aos proprietários condições de viver sem trabalhar, reverberando na educação, que passou a tomar novas determinações na sociedade capitalista.

Com o advento da Revolução Industrial e da indústria moderna, houve uma simplificação do processo de produção fabril, com profundo impacto na incorporação do trabalho manual às máquinas (Saviani, 2019). Tal acontecimento exigiu da escola a função de capacitar para os novos processos produtivos. Embora não exigisse uma qualificação específica, a maquinaria determinou uma qualificação mínima, ou seja, um currículo elementar. Logo, “além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias” (Saviani, 2019, p. 3).

Isto posto, Saviani (2011) reforça que a natureza humana não é dada *a priori*, pois é uma construção histórica e humana. Como consequência disso, ou seja, do trabalho humano, o trabalho educativo também o é: “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” (Saviani, 2011, p. 13). O autor explica que o objeto da educação se caracteriza pelo ato de identificar os aspectos culturais necessários aos seres humanos para que sejam humanos e por providenciar as maneiras mais apropriadas para alcançar esse objetivo. Dessa maneira, na sociedade, o papel da escola converge para a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2019, p. 3), ou seja, ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 13).

A exigência da nova sociedade é um sistema escolar que dê condições para apropriação “da cultura formal, expressa da forma escrita” (Saviani, 2019, p. 3), pois a fala aparece espontaneamente na relação com os adultos. Assim, “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (Saviani, 2011, p. 13). A escrita, portanto, enquanto construção formal (codificada), exige a construção de processos formais, que são oferecidos pela instituição escolar. Dentro dessa sociedade do conhecimento, o currículo se organiza mediante a estrutura organizacional da sociedade, “não se separa do ato de produção” (Saviani, 2019, p. 3). Dessa forma, a escola relaciona-se ao que é a ciência, ao “saber metódico, sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14).

Logo, a escola deve proporcionar “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14). Seu currículo, dessa forma, precisa se estruturar com fundamento no saber sistematizado, a cultura letrada, e isso implica “ler, escrever, contar, os rudimentos, das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (Saviani, 2019, p. 4).

Saviani (1991 *apud* Duarte, 2012, p. 54) ensina que o trabalho educativo “é uma produção direta e intencional”. Assim, em decorrência da cultura que se produz e se acumula historicamente, buscam-se formas mais apropriadas de alcançar o “objetivo de produção do humano no indivíduo” (Saviani, 1991 *apud* Duarte, 2012, p. 53). Além de entender que o desenvolvimento da humanidade é especialmente histórico, explica também que, para que uma educação escolar se comprometa com o ensino da classe subalterna, é necessário focar no que é verdadeiramente o “núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal”, e que o conhecimento universal é “produto histórico da totalidade da práxis social humana” (Saviani, 1991 *apud* Duarte, 2012, p. 53).

Esse processo indica, segundo Saviani (2011), que a aprendizagem está relacionada à criação de um *habitus*, de uma segunda natureza, o que significa a aquisição de uma disposição permanente, que também exige esforços e tempo robustos. O *habitus*, dessa forma, é a criação de uma situação de aprendizagem irreversível, através da insistência e da persistência, da repetição de atos até sua fixação.

A PHC vincula-se a uma “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (Saviani, 2011, p. 75). O termo *histórico-crítica* remete à compreensão da educação baseando-se no “desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2011, p. 75). Dessa forma, pressupõe a concepção do materialismo histórico como forma de compreender a história a partir das “condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011, p. 75).

Saviani (2011) ensina que a PHC se firmou no Brasil, como corrente pedagógica, a partir de 1979, na busca pela compreensão da educação através de seus condicionantes sociais. Para tanto, utiliza-se da análise crítico-dialética, pois assume que os condicionantes sociais determinam a educação. Contudo, o autor é ciente que essa

[...] determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2011, p. 80).

Tudo isso é necessário para que, a partir da compreensão da educação como processo histórico-objetivo, seja possível alcançar uma pedagogia compromissada com a “transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2011, p. 80). Assim, ao pressupor a história como dialética, possibilita-se compreender a educação da forma como ela se apresenta no presente, mas reconhecendo que isso é decorrente “de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2011, p. 80). O autor entende que a relação da escola com a PHC é bastante íntima, porque surge a partir das necessidades reais e concretas da prática educativa. Por outro lado, demanda conhecimento da realidade a partir de suas origens históricas.

A PHC também considera os educandos como indivíduos concretos, como “unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais” (Saviani, 2012, p. 79). Dessa forma, o que interessa ao aluno são as condições que ele tem, não as que ele escolhe, assim como as gerações atuais também não escolhem as relações de produção que herdaram das anteriores. A criatividade, nesse sentido, expressa-se na maneira de assimilar e transformar essas relações. Os educandos concretos também desenvolvem relações sociais pelas quais não optaram, anulando a concepção de que o estudante é capaz de fazer tudo que escolher.

Dessa forma, o conhecimento sistematizado precisa ser voltado aos interesses do aluno concreto, já que dentro dessa síntese de relações sociais, o aluno situa-se imerso em uma sociedade que exige esse tipo de conhecimento, sendo, portanto, tarefa da escola dar acesso a esse saber.

Saviani (2019, p. 4) conclui que a PHC se dedica a elaborar conhecimentos com fundamentação científica suficiente para conduzir uma prática educativa crítica às orientações hegemônicas de “matriz pós-moderna, relativista e eclética”. Para o autor, a função da escola é possibilitar, através de instrumentos, o saber científico, ou seja, o conhecimento elaborado.

BNCC E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROXIMIDADES E OU DISTANCIAMENTOS?

Saviani (2020) explica que, especificamente no Ensino Médio, o objetivo da Base visa a estabelecer relações entre o conhecimento e o trabalho. Em outras palavras, trata-se de dominar não somente a teoria, mas como o saber se relaciona ao processo de produção; não somente o aprendizado de técnicas de produção, mas como são, de fato, utilizadas no processo fabril. Assim, o que deveria se visualizar no Ensino Médio é o compromisso com a formação de politécnicos. Nesse sentido, a politécnica visa à “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2020, p. 27), proporcionando a base para os múltiplos processos produtivos que existem, sendo uma formação genérica para todos, indiferentemente da profissão futura que cada um terá.

No bojo dessa formação se estabelece uma “escola média de formação geral” (Saviani, 2020, p. 27), de caráter genérico e comum a toda a população, ou na tradição gramsciana, uma escola desinteressada. Saviani (2020) ensina que o que Gramsci propunha enquanto objetivo para a educação – elevar a consciência dos indivíduos para que sejam capazes de dirigir quem os dirige – não pode ser atingido através de um currículo que estabelece competências para execução de tarefas completamente mecânicas e rotineiras de um sistema ocupacional, voltada totalmente à aptidão profissional. Esse currículo deixa de lado o desenvolvimento pessoal e o preparo para o desempenho da cidadania, assim como também pressupõe a constituição federal de 1988 (Brasil, 1988).

Duarte (2020, p. 37) reforça essa ideia afirmando que a compreensão da realidade através da apropriação do saber sistematizado precisa transcender “as demandas prático-utilitárias da cotidianidade”. Logo, os conhecimentos científico, artístico e filosófico precisam ser ensinados aos estudantes para o alcance da compreensão da realidade enquanto sujeitos dessa realidade, também para a liberdade humana. Contudo, a limitação imposta pelo modelo de sociabilidade vigente implica o não alcance de tais necessidades. Em concordância a isso,

para a ideologia neoliberal, a educação escolar deve evitar a todo custo os currículos escolares e os professores que intencionem

conduzir os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica [...] (Duarte, 2020, p. 43).

Em relação aos métodos de ensino, também há divergências entre as duas pedagogias. Na Pedagogia das Competências, as práticas de ensino objetivam controlar os desempenhos e as condutas dos estudantes para desenvolver competências voltadas aos esquemas mentais pela perspectiva cognitivista, mais uma vez voltadas à reprodução de vida e trabalho cotidiano. Já na PHC, o processo de construção de conhecimento vai além do conhecimento da realidade, e pode ser alcançado através da atuação intencional do professor.

Na Base, a concepção de homem é claramente sustentada pelo “*homo economicus* do liberalismo” (Duarte, 2020, p. 58). O autor explica que essa concepção é sustentada por um sistema funcional voltado às demandas da sociabilidade econômica capitalista liberal – neoliberalismo –; portanto, direcionando os processos educacionais ao desenvolvimento de competências. A PHC, contudo, é reconhecida como alternativa para a “superação das pedagogias não críticas que contribuem para a adequação dos sujeitos à dominação exercida no modo de produção capitalista” (Duarte, 2020, p. 60).

Ferreira (2020) ensina que a Base traz os conteúdos totalmente atrelados às competências. Assim, os conhecimentos são utilizados para melhor adaptar os indivíduos ao modo de funcionamento da sociedade moderna. Ao não adentrar uma perspectiva ampla da realidade, a Base é reduzida a um “amontoado de fragmentos” (Ferreira, 2020, p. 67). Por outro lado, a PHC é comprometida com o conhecimento enquanto produto da ação humana. Logo, através da apropriação e da objetivação, o homem transforma a natureza, produzindo objetos com finalidade humana, e nesse processo, se auto modifica. O resultado dessa ação humana sobre a natureza é chamado de cultura.

O fato de nascer humano não significa plena condição para aquisição da cultura, pois ela resulta da via social: a humanidade é feita a partir do “acúmulo histórico de produção humana coletiva” (Ferreira, 2020, p. 68). Por outro lado, Ferreira (2020) explica que não é possível o desenvolvimento histórico se o homem apenas se apropriasse dos objetos para fins de satisfação momentânea ou imediata. Tal desenvolvimento histórico só acontece pela inserção do objeto em sua prática social, gerando novas capacidades e necessidades. Por derradeiro, a concepção de cultura na PHC é constituída por meio da apropriação e da objetivação, e o currículo é baseado nos conteúdos que são produzidos historicamente e que devem ser apropriados, contrapondo-se, desse modo, à BNCC.

Nessa seara, Saviani (2011) deixa clara a importância do clássico no ensino dos conteúdos que compõem o currículo. Ele - o clássico - refere-se aos ensinamentos que se perpetuam historicamente pelas gerações, sendo conteúdos nucleares na história da humanidade. Nesse interim, Ferreira (2020, p. 72) entende que “os conhecimentos que deverão compor o currículo escolar são produtos da atividade humana e, como tal, possuem uma objetividade”. A autora explica que, na PHC, não é possível falar de clássico sem reconhecer o papel do professor na atividade educativa por ele realizada. A BNCC, contudo, não deixa clara a função do professor, demonstrando mais um distanciamento da PHC.

Ferreira (2020) explica que, assim como fez com a universalização da cultura mediada pela alienação e com o estabelecimento de condições degradantes de trabalho, no neoliberalismo, o capitalismo se infiltra na educação escolar, afeta o currículo, relativiza os conteúdos, esvaziando-os, negando o ato de ensinar e a atuação do professor. A PHC, contudo, exige ao currículo escolar a disponibilidade das “melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos” (Ferreira, 2020, p. 77), proporcionando elevar os indivíduos “a patamares superiores de individualidade, contribuindo para a superação de uma sociedade e de um cotidiano alienados” (Ferreira, 2020, p. 77). Portanto, mais uma vez, a BNCC se distancia da PHC.

Em relação à concepção do conhecimento e da formação humana, a PHC se embasa em uma perspectiva formativa dialética. Em outras palavras, é através da objetivação e da apropriação que o indivíduo se forma, e para que isso seja atingido, é preciso que ele se aproprie “[...] do que mais rico a humanidade já produziu” (Ferreira, 2020, p. 76). Para a BNCC, a formação possui

viés mercadológico, formativo para o desempenho do trabalho (Zank; Malanchen, 2020), o que caracteriza mais um distanciamento da Base em relação à BNCC.

Por fim, é muito importante refletir que evidenciar as contradições citadas anteriormente não significa indicar a falta de possibilidades para uma educação histórico-crítica, mas ter clareza da realidade para conseguir enfrentar os processos desumanos produzidos pela sociedade para alcançar a superação de tais mazelas educacionais, com vistas a “alcançar um desenvolvimento mais pleno à humanidade em seu conjunto” (Ferreira, 2020, p. 78).

Zank e Malanchen (2020) explicam que a superação da formação tecnicista, produtivista e imediatista requer uma educação que visualize o trabalho ontocriativo, como luta de classes; defendem a educação como movimento da prática social e o trabalho enquanto princípio formativo. Coerente a isso, Frigotto (2012 *apud* Zank; Malanchen, 2020) explica que a formação dos estudantes precisa articular trabalho, cultura e ciência para alcançar pleno desenvolvimento da criatividade e criticidade dos estudantes, aproximando-se, dessa forma, de uma educação histórica e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa conclui que a BNCC se ancora na Pedagogia das Competências, que por sua vez, destina-se a desenvolver competências específicas nos alunos, relacionadas ao preparo para o desempenho do trabalho. Expressando de outro modo, não há outro caráter a não ser a perpetuação das condições existentes na sociedade burguesa atual.

A BNCC é fruto da atuação do Estado brasileiro enquanto mantenedor de políticas educacionais neoliberais, com profundas intencionalidades visando à garantia da perpetuação e intensificação da hegemonia do capital, com ampla expectativa na manutenção da sociedade de classes e da exploração dos subalternizados. Não se visualiza qualquer tipo de perspectiva de modificar o que já está estabelecido e consolidado na sociedade de classes em vigência.

Nesta análise, é incompatível anunciar qualquer tipo de aproximação da PHC à BNCC. Verifica-se que a PHC possui compromisso ético e político com a transformação social, por isso exige rigor metodológico e sólida fundamentação teórica, coisas que não se observam na BNCC.

Por derradeiro, conclui-se que os fundamentos político-pedagógicos contidos na BNCC não conduzem ao aprendizado integral, não estimulam o desenvolvimento do senso crítico e o desenvolvimento intelectual, não se explora e nem se apropria do conhecimento com vistas à autonomia, à sabedoria, muito menos à emancipação da realidade social hegemônica em vigor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 08 jun. 2024.
- CARDOSO, M. L. A nova pedagogia da hegemonia. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.
- DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, D. R. Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.