
A Base Nacional Comum Curricular, seus impactos sobre o ensino das Ciências Humanas e o contexto de sua produção

Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4538-5920>

Shirley Cristiane Cintra²

 <https://orcid.org/0009-0007-2561-8295>

José Luis Derisso³

 <https://orcid.org/0000-0003-4044-4493>

Resumo

Este artigo analisa a implementação da Base Nacional Comum Curricular e avalia os pontos educacionais em Ciências Humanas – renomeada na Base para Ciências Humanas Sociais Aplicadas – por meio de um estudo documental, alicerçado na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético. As reflexões indicam que movimentos ultraconservadores, movidos por entidades privadas, priorizam a formação para o mercado de trabalho em oposição às Ciências Humanas e Sociais. Esse viés se adequa à Pedagogia das Competências, que esvazia os currículos escolares, centra-se na geração de mão de obra e atende ao capital. Adicionalmente, discute-se a influência do contexto no qual a BNCC foi produzida, no sentido de torná-la menos crítica e mais alinhada aos interesses empresariais na educação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Movimentos Ultraconservadores. Educação em Ciências Humanas.

The National Common Curricular Base, its impacts on the teaching of human sciences and the context of its production

Abstract

This article analyzes the implementation of the National Common Curricular Base and evaluates the educational points in Human Sciences – renamed the Base for Applied Social Human Sciences – through a documentary study, based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Dialectic Materialism. Reflections indicate that ultra-conservative movements, driven by private entities, prioritize training for the job market as opposed to Humanities and Social Sciences. This bias fits with the Pedagogy of Skills, which empties school curricula, focuses on generating labor and serves capital. Additionally, the influence of the context in which the BNCC was produced is discussed, to make it less critical and more aligned with business interests in education.

Keywords: National Common Curricular Base. Ultraconservative Movement. Humanities Education.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: alletati@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: shirley.cintra@unioeste.br.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: joseluisderisso@yahoo.com.br.

Introdução

Nas últimas décadas, acompanhamos no Brasil uma série de regressões históricas que atingem principalmente a Educação Básica. Isso tem acontecido, sobretudo, pela ação de movimentos de ultradireita⁴, que têm agido de modo contundente na sociedade, formulando e propagando ideologias limitantes e retrógradas que têm influenciado os contornos educacionais, a exemplo da configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do Ensino Médio e da não obrigatoriedade de certas disciplinas escolares, assim como da censura a determinados temas como educação sexual, saúde da mulher e notadamente a questão de gênero.

A demanda por uma base curricular que fosse comum a todo território nacional está presente em documentos importantes, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Desse modo, a discussão sobre a BNCC, um documento normativo elaborado para definir um “[...] conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7), tem mobilizado diversos agentes políticos públicos e privados.

A esse respeito, Saviani (2016) argumenta que a ideia de elaborar uma base comum curricular surgiu na história da educação com diferentes finalidades. Na década de 1980, por exemplo, a discussão sobre uma base comum para o currículo estava atrelada aos debates da elaboração da CF de 1988, e, posteriormente, da LDBEN (1996).

⁴ Oliveira Filho *et al.* (2022) explicam que, nos anos mais recentes, um grupo político de direita tem se movido para o centro do cenário político nacional, atuando inclusive de forma intensa nas redes sociais, com um combate direto ao Partido dos Trabalhadores (PT). Para os autores, “Uma fração radical dessa nova direita ascendeu ao poder no Brasil na eleição presidencial de 2018 com a vitória de Jair Bolsonaro. Trata-se de um agrupamento político de ultradireita que integra em uma só pauta um mercado livre de intervenções estatais e interferências do Estado na vida dos cidadãos quando se trata de conservar valores e práticas tradicionalmente associados à direita, que deve sua vitória em parte à desqualificação da política tradicional produzida pela Operação Lava Jato e à estratégia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) de chegar mais rapidamente ao poder por meio do impeachment da presidenta Dilma Rousseff” (Oliveira Filho *et al.*, 2022, p. 2). Chauí (2019, s/p.) explica que a nova ultradireita “[...] flerta com o fascismo, mas submete a nação aos poderes globais. É totalitária – mas não impõe a lógica do Estado, e sim a da Mercadoria, da Empresa, da Meritocracia, do Investidor. Contra tal distopia, a ideia de revolução social”. Para compreender melhor as características da ultradireita, recomendamos a leitura de Chauí (2019), Finguerut e Souza (2018), Oliveira *et al.* (2022) e Santos e Tanscheit (2019).

Todavia, de acordo com Zanotto e Sandri (2018), a BNCC herdou a concepção de mundo, de educação e de sociedade da conjuntura política à época de sua elaboração e, assim, os profissionais da educação foram excluídos de qualquer diálogo em sua construção. Com efeito, o discurso da “mudança”, promovido pela BNCC, está repleto de reducionismos e contradições. Isto é, está engendrado em torno desse documento um forte discurso do Estado e dos setores empresariais em prol da mudança da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos e dos professores. Assim, esse posicionamento, por sua vez, serve como um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública.

Dourado e Siqueira (2019, p. 296) alertam que, nas entranhas do movimento de constituição da BNCC, há um projeto de governo e de poder que, pela via do conhecimento, produz “[...] novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola”. Desse modo, os processos de regulação, de organização e de gestão revelam um “[...] novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo”. Com efeito, essa prática gerencialista na educação é efetivada por meio da Pedagogia das Competências, que dá ênfase “[...] aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil [...]” (Frigotto, 2012, p. 127).

Ademais, embora o discurso em defesa das competências reforce o modelo de gestão empresarial e de responsabilização do sujeito diante dos processos de aprendizagem, essa retórica não é recente no campo educativo. Prova disso é que uma das ideias que ecoam na BNCC é a de que o conhecimento, convertido em conteúdo, pode ser apreendido, medido e avaliado, como consta em sua apresentação. Todavia, o resultado nefasto dessa visão é a elaboração de currículos mais operacionais e padronizados que privilegiam certos saberes em detrimento de outros, centrando-se no conhecimento utilitarista (Miranda, 1997).

Essa necessidade de se estabelecer um currículo comum revela “[...] a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado [...]” e que “[...] a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300). Entretanto, em um país notadamente desigual, social, cultural e economicamente, um movimento de padronização dos saberes, como empreendido pela BNCC, não pode ser analisado desconsiderando a natureza ideológica dessa padronização.

Em vista disso, destacamos no presente artigo a importância do contexto político no qual foi criada a BNCC e os temas valorizados e vetados nesse documento em decorrência das ideias e do setor político que hegemonizaram sua elaboração.

Metodologicamente, a crítica ora empreendida não se pretende neutra, e nem poderia, pois, primeiro, toda orientação pedagógica alicerça-se numa determinada concepção de formação de indivíduo e, segundo, toda crítica pedagógica filia-se a uma orientação pedagógica. Nesse sentido, a crítica à Pedagogia das Competência, que embasa a BNCC, contrapõe-se à concepção de formação indivíduo inerente a esta pedagogia a partir de uma orientação pedagógica que se baseia em uma concepção distinta.

A concepção que sustenta a presente crítica é dada pela pedagogia histórico-crítica que está em “consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (Saviani, 2010, p. 422), para quem o “homem” em questão (indivíduo da espécie humana) é um ser social que se autoproduz por meio de sua própria atividade, desde que se distinguiu dos demais animais por meio da atividade do trabalho e passou a produzir o mundo da cultura, o mundo da história, ou seja, a humanidade genérica que transcende os limites da humanidade estritamente biológica.

A pedagogia histórico-crítica entende a educação “como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2010, p. 421-422). Ao passo que o objetivo educacional da pedagogia que sustenta a BNCC é desenvolver competências para fortalecer a empregabilidade do indivíduo – notadamente a competência de “aprender a aprender”. O resultado almejado nessa perspectiva é formar um indivíduo adaptado à realidade do capitalismo contemporâneo, ou seja: um candidato a sobreviver num sistema cada vez mais excludente, conforme apregoa o individualismo neoliberal.

Os bastidores da implementação da BNCC

Todo processo de reestruturação curricular está envolto em um contexto social e histórico. Como constituinte desse processo, a educação é marcada por contradições, antagonismos sociais e interesses políticos que revelam a divisão de classes existentes no sistema capitalista.

No Brasil, duas décadas após o fim da Ditadura Militar, instituída no País em 1964, em reação ao fim da censura e à existência de uma maior abertura na produção e difusão de livros didáticos e paradidáticos para as escolas – principalmente, após o início dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003 a 2016) –, surgiu um movimento de crítica à historiografia dominante que concebe a existência de interesses de classe determinando os fatos marcantes do século XX. Esse movimento de revisão histórica, sob o argumento de que a história ensinada nas escolas fora inventada pelos comunistas, foi produto do movimento Escola Sem Partido (ESP), idealizado em 2004, por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo.

Com efeito, os discursos do movimento se propagaram a partir da missão autoatribuída de mobilizar a sociedade brasileira para fiscalizar os conteúdos e os professores supostamente comunistas. Desse modo, ao desqualificar o trabalho realizado pelos “professores doutrinadores”, o movimento, pautado em discursos de ódio, fortalece a ação e a interferência de interesses privados na educação brasileira por meio de projetos protagonizados por organizações não governamentais (ONG). Pena (2017, p. 35) pondera que o discurso do movimento recorre “[...] a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional”, tal como a polarização ideológica entre direita e esquerda.

Consoante a esse entendimento, Frigotto (2017, p. 17) acrescenta que:

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais.

Nessa esteira, o ESP e, posteriormente, o Projeto de Lei Escola Sem Partido surgiram para corroborar e instrumentalizar determinados partidos políticos, segmentos religiosos fundamentalistas e camadas empresariais. Entre seus objetivos, está institucionalizar a censura nas escolas, inibir a reflexão crítica por criminalizar a atividade dos professores e, conseqüentemente, desvalorizar a classe profissional docente, de modo intencional, para levantar a bandeira “moral” dos pacotes e planos educacionais que vêm sendo implantados.

À luz dessa questão, Pacheco e Derisso (2018, p. 662) elucidam que:

O projeto “Escola sem Partido” é um exemplo de iniciativa alicerçada em pautas religiosas e conservadoras – em alguns aspectos autoritárias –, uma vez que trata de temas relativos aos direitos humanos (LGBTfobia, aborto, legalização de drogas, etc.) de maneira enviesada, aplicando discursos ideológicos e partidaristas às bandeiras de importância social, deixando explícita a censura autoritária e reacionária.

Segundo o Programa, o principal objetivo do ESP seria combater o uso do sistema educacional para fins ideológicos, partidários e políticos, bem como defender o direito de os pais dos alunos escolherem o tipo de educação que desejam para seus filhos, por isso, os mesmos políticos que defendem esse programa tendem a defender a educação domiciliar (*homeschooling*). A partir de tais posições, instaurou-se uma campanha nacional de desqualificação e conseqüente perseguição da profissão docente nas escolas, com tentativas de implementar, além da censura, a adoção de posicionamentos morais de cunho religioso e a adesão a projetos de interesse empresarial na linha do empreendedorismo.

De acordo com Krasilchik (2000), a cada governo, um novo contexto reformista atinge principalmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, deflagrando interferências centralizadoras do Estado na emissão de normas e regulamentos, além da abertura a interesses econômicos, políticos e corporativos que afetam as escolas e o acesso à educação. Desse modo, a elaboração e a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio demonstram, de forma distinta, a disputa de empresários e grupos privados no direcionamento da formação dos jovens em fase de escolarização. Com isso, nos últimos anos, a organização do currículo tem sido palco de disputas de setores neoliberais, cujo intento é interferir para dissolver a escola e a educação pública de qualidade no Brasil (Bellini, 2020; Carvalho, 2020).

A BNCC e a educação em Ciências Humanas Sociais Aplicadas

A BNCC foi produzida com o objetivo de orientar os currículos escolares sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para contribuir com a decisão das escolas sobre a definição dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos de aprendizagem, as metodologias, os recursos didáticos e as formas de avaliação, à luz das proposições da LDBEN (Brasil, 1996), objetivando, dessa forma, o desenvolvimento de competências e habilidades.

A sua elaboração começou efetivamente em 2015, sendo essa dividida em Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Durante a sua formulação, dois mandatos presidenciais atravessaram esse processo – Dilma Rousseff e Michel Temer – e três versões do documento foram elaboradas (2015, 2016, 2017), com o texto final publicado no dia 14 dezembro 2018.

Micarello (2016) afirma que é possível identificar, ao menos, três grupos que se manifestaram no processo de elaboração da Base: (i) os sujeitos ligados à Educação Básica, tais como professores, gestores e estudantes; (ii) os sujeitos associados às universidades, a exemplo de pesquisadores, professores universitários, associações científicas; e (iii) os sujeitos do setor privado e empresarial e fundações privadas em geral, interessadas em influenciar a educação e a política nacional.

Como bem conceitua Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa e as condições desse embate geralmente são desiguais para os diferentes grupos de interesse. Isto é, ganha mais poder de negociação aqueles que têm mais condições de influenciar o debate público. Sobre esse aspecto, Bonini e Costa-Hübes (2019) ressaltam que a Fundação Lemann, administrada por Paulo Lemann, influenciou de forma significativa a produção do documento.

Assim, neste momento, cabe analisar uma passagem da BNCC, em que ela se declara como

[...] um *documento de caráter* normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7, grifos nossos).

Logo, assim como indicado, trata-se de um documento normativo, cujo escopo principal é definir as aprendizagens essenciais. A ideia de aprendizagens essenciais pauta-se na lógica da objetividade do conhecimento (Frangella; Dias, 2018), sendo, com isso, possível controlar, definir e normatizar. Lopes (2015) enfatiza que toda normatividade, por ser resultado de negociação e disputa, está sempre fadada ao fracasso. Em outras palavras, na luta pela significação, a perspectiva de prescrição e de controle, na sua pretensão de vir a ser base orientadora de currículos comuns e nacionais, encontra-se ameaçada pela impossibilidade de uma leitura única.

Outrossim, Santos, Miesse e Carvalho (2021) ponderam que a ênfase da BNCC tem sido formar para o mercado de trabalho, o que acarretou a não obrigatoriedade de certas disciplinas, como verificado na BNCC para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na terceira versão da Base (Brasil, 2018), por exemplo, em um texto de 600 páginas, menos de 20 foram destinadas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que corresponde à parte diversificada do Ensino Médio.

Na primeira versão da Base (com 302 páginas), em 2015, o termo *disciplina* foi substituído por *componentes curriculares*, os quais seriam agrupados em áreas do conhecimento: 1) Linguagens; 2) Ciências da Natureza; 3) Ciências Humanas; 4) Matemática. Dessa forma, a integração entre os componentes e as áreas ocorreria a partir de *temas integradores* que transversalizariam os objetivos de aprendizagem.

Comentando a versão preliminar da BNCC, Dantas (2020, p. 6) afirma:

Percebe-se também certo descompasso desta versão da BNCC com as DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como se tal proposta fosse totalmente nova. Ora, há muito as DCNs e os PCNs vêm induzindo as políticas curriculares, assim como os sistemas unificados de avaliação (SAEB, ENEM, Provinha Brasil), servindo de eixos referenciais para os programas de produção de materiais didáticos, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atinge os/as estudantes da Educação Básica de forma significativa. Assim, esta primeira versão da BNCC se assemelharia a uma colcha de retalhos, reforçando as tendências internacionais de centralização curricular e objetivando a viabilização da avaliação em larga escala, externa e à revelia das unidades de ensino, promovendo a responsabilização docente e gestora pelos resultados de aprendizagem; não se considera aí as condições concretas de realização das atividades pedagógicas, tais como a infraestrutura das escolas e as especificidades do trabalho docente.

A versão de 2015 indicou que os componentes curriculares de História e Geografia seriam obrigatórios no Ensino Fundamental e Médio, enquanto Sociologia e a Filosofia seriam restritas ao Ensino Médio. Contudo, há uma ínfima menção a esses dois componentes na primeira versão do documento, assim como uma generalização dos conhecimentos filosóficos e sociológicos, sem que a base teórica que os sustenta seja explicitada (Brasil, 2015).

A segunda versão do documento (2016), com 652 páginas, teve alguns avanços. Por exemplo, foram informados os sujeitos envolvidos no assessoramento e na coordenação geral da Base. Também, há um detalhamento mais consistente da área de Ciências Humanas, que faz

referência à Lei 11.684/2008, que normatizou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Além disso, a integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas parece mais harmoniosa, com vistas à interdisciplinaridade. Os componentes relacionados à História, à Geografia, à Sociologia e à Filosofia, seus conceitos e categorias dialogam com questões contemporâneas. Entretanto, de igual forma à primeira versão, não há indicação alguma de referencial teórico que embasa os objetos do conhecimento. Ou seja, essa ausência configura-se inegavelmente em fator limitante para o professor (Brasil, 2016).

A terceira versão da BNCC, divulgada em 2017, contém normativas somente para a EI e EF, tendo em vista a reforma do EM. Assim, desenha-se, mais intensamente, nessa versão, uma formação voltada para o trabalho. Igualmente, nas versões anteriores, o documento se estrutura em áreas do conhecimento e em dez competências a serem desenvolvidas no EI e EF. Essas competências, conforme explicitado no documento, evidenciam “[...] o compromisso da educação brasileira com a *formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*” (Brasil, 2017, p. 19), duas formulações presentes na boca de qualquer legislador: ninguém sustenta a necessidade da formação unilateral e tampouco da desigualdade social, mas alienação e exército de reserva de mão de obra têm sido marcas históricas do capitalismo.

Dentre os aspectos dessa terceira versão, ressaltamos a mudança no quesito da alfabetização, que, nas duas primeiras versões, estabelecia que as crianças deveriam estar alfabetizadas até o fim do 3.º ano, porém, na terceira versão, isso deveria ser feito até o fim do 2.º ano.

Outro apontamento diz respeito ao conteúdo de História, configurado a partir da cronologia factual, o conceito de gênero deixa de ser trabalhado nos conteúdos e o Ensino Religioso não confessional deixa de ser obrigatório.

Já a versão final e a que vigora hoje foi publicizada em 2018 (com a inserção da etapa do EM). Em sua introdução, ela afirma entusiasticamente que o documento foi finalizado “[...] após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil, 2018, p. 5). Entretanto, essa é uma falácia, já que a falta de diálogo e o processo aligeirado foram marcas intrínsecas do texto final da Base.

A esse respeito, Dantas (2020, p. 9) também pondera que

[...] a BNCC em sua versão atual está coadunada às avaliações em larga escala onde a ideia de cidadania está associada à de consumidor adaptado às mudanças no mundo do trabalho e não ao processo de transformação da sociabilidade capitalista, modelo de produção esse assentado na extração da mais-valia e na exploração dos trabalhadores.

Nas páginas introdutórias do documento, faz-se menção às avaliações externas de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, sigla em língua inglesa), que também se centram em certas habilidades necessárias para inserir os alunos no mercado de trabalho, com vistas a atender à demanda do capital. Em vista disso, os termos “protagonismo juvenil e empreendedorismo” passam a figurar no documento, como observa este excerto:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendida como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466).

Sob esse véu, Duarte (2001) argumenta que vivemos um momento em que a globalização e o neoliberalismo impactam a vida em sociedade, ao transformar a ordem econômica, cultural, política e social, fomentando a competitividade, a individualidade e os processos de exclusão de todas as ordens. Nesse viés, a BNCC reforça a visão empreendedora como força motriz para desenvolver competências profissionais e socioemocionais, que, por si só, garantiriam que o jovem será inserido no mercado de trabalho. O que se constitui, obviamente, em uma ilusão.

Por conseguinte, a ausência de referencial bibliográfico em todas as versões, inclusive no documento final, contribuiu para generalizar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Um exemplo disso é a seguinte citação:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção de argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e

contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (Brasil, 2018, p. 472).

Mais adiante, no caso do EM, ressalta-se a presença de itinerários formativos que complementariam os componentes curriculares. Conforme explicita a Base:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (Brasil, 2018, p. 478).

Sobre esse aspecto, Dantas (2020, p. 11) analisa que:

Designadamente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidenciam-se objetivos abrangentes sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. Nessa área são definidas 6 competências específicas, que devem dialogar com outras áreas a partir de competências e habilidades definidas *a priori*.

Portanto, como pode ser analisado, o aspecto central sob o qual se sustenta o discurso da BNCC está atrelado à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e ao empreendedorismo individual, aspectos que se vinculam à necessidade de adaptar o jovem ao mercado de trabalho, e não ao mundo do trabalho, com toda uma problematização sócio-histórica desses aspectos. De fato, tais características já têm se demonstrado geradoras de desigualdades não apenas sociais, mas, inclusive, educacionais.

Considerações finais

O escopo deste texto foi analisar os impactos da BNCC para a educação em Ciências Humanas. Ao finalizarmos, é importante salientar que ações políticas brasileiras ultraconservadoras

têm impactado sobremaneira o campo da educação, “[...] mais afeitas ao pragmatismo do que à reflexão, à investigação, à pesquisa sistemática qualitativa” (Dantas, 2020, p. 12).

À luz dessa reflexão, entendemos que escola não deve ser uma fábrica de subjetividades neoliberais, como parece ser a proposta da BNCC, mas, sim, um espaço e um tempo coletivos de cidadania e de igualdade. Entretanto, o desenho desse documento está voltado para a formação de um indivíduo formatado para o mercado de trabalho. Isto é, a BNCC busca um “pseudo” nivelamento dos conteúdos ensinados pelas escolas brasileiras, desconsiderando as impactantes realidades socioculturais e econômicas das diversas regiões do País, as quais contribuem para diferenças marcantes entre as escolas e os sistemas educacionais. Além disso, o documento ainda promove o rebaixamento de muitos conteúdos e centraliza seus objetivos em competências, que são genéricas.

Destarte, a ênfase da BNCC a esse tipo de formação tem provocado a superficialização e/ou a não obrigatoriedade de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sobre essa consequência, Giroto (2016) e Albano, Coelho e Firmino (2017) explicam que o movimento ESP tem influenciado a composição dos currículos na área das Ciências Humanas, com fito de, ao diminuir a carga horária dos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, obstaculizar o acesso aos conhecimentos que possibilitariam uma formação ética e política. Em outras palavras, por meio desse esvaziamento curricular, a compreensão do contexto histórico, social, econômico e político por parte dos estudantes ficaria obstruída e, como resultado, a emancipação desses sujeitos nesse contexto estaria comprometida.

Sendo assim, embora esta seja uma análise mais objetiva e sucinta – tendo em vista o espaço para a escritura –, cabe a nós, como docentes e pesquisadores, comprometidos com a formação das futuras gerações, lutar na contramão desse processo e não permitir a hegemonização de políticas que degradem, que desqualifiquem o trabalho docente e que comprometam a plena formação dos alunos da escola pública. Por fim, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se fundamenta no materialismo histórico e dialético e posiciona-se em defesa da classe trabalhadora e, portanto, “[...] alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes” (Duarte, 2011, p. 7), que se torna imperativo que haja o acesso ao conhecimento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, de forma sistematizada, a fim de possibilitar a formação humana de modo consciente e universal. Sendo assim, o desenvolvimento de competências passa a ser uma decorrência de formação ampla, diferente

do que faz a chamada Pedagogia das Competências, que inverte a ordem da formação escolar na medida em que estabelece o desenvolvimento de competências como objetivo primeiro e a formação humana como decorrente desse.

Ressalta-se ainda, a título de conclusão, que o contexto político que se desenvolve no início do século XXI, marcado pelo avanço das bancadas parlamentares religiosas e do irracionalismo da extrema direita, contribuiu para instrumentalizar a produção de base curricular que retrocede em muito ao que se vinha produzindo na educação nas décadas anteriores, apesar de alguns problemas aqui indicados, como a influência da ideologia neoliberal, já se fazerem presentes desde a LDBN de 1996.

Referências

ALBANO, A.; COELHO, L. G.; FIRMINO, L. C. Escola “sem” Partido: refletindo o conteúdo curricular. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 3., 2017, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC, 2017. p. 1-3. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/COLBEDUCA/COLBEDUCA2017>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELLINI, M. O desmanche da educação pública nos governos Temer e Bolsonaro: o caso da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de ciências. *Koan Revista de Educação e Complexidade*, Cianorte, n. 8, p. 5-30, 2020. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-n-8-dez-2020-1/arquivo-ed-08/desmanche-da-educacao-publica-nos-governos-temer-e-bolsonaro-o-caso-da-base-nacional-comum-curricular-e-ensino-de-ciencias/view>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAMER, M. A. D. (orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - Primeira versão*. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - Segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular - Terceira Versão*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: a Educação é a Base*. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

CARVALHO, F. A. de. Quando a exceção se torna regra totalitária: o cruzamento do movimento escola sem partido com a perseguição aos estudos de gênero e à educação para as sexualidades. *Revista Educação e Linguagens*, Paranaíba, v. 9, n. 17, p. 154-179, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.17.154-179>

CHAUÍ, M. O que é a “nova” ultradireita? *Outras Mídias*, 8 de outubro de 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/marilena-chauí-o-que-e-a-nova-ultradireita/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de Ultraconservadorismo. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 22, p. 1–17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.3887>

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio / ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

FINGUERUT, A.; SOUZA, M. A. D. Que direita é esta? As referências a Trump na nova direita brasileira Pós-Michel Temer. *Revista Tomo*, [S. l.], n. 33, p. 229-270, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i33.9357>

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC. Efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, [S. l.], p. 7-15, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14785>

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, M. (org.). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GIROTTTO, E. Um ponto na rede: o Escola sem Partido no contexto do pensamento único. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 65-68.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, n. 14, p. 85-93, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A.; MENDONÇA, D. (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

MICARELO, H. A. L. da S. BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *Eccos - Revista Científica*, [S.l.], n. 41, p. 61-75, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6801>

MIRANDA, M. G. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/766>. Acesso em: 15 mar. 2024.

OLIVEIRA FILHO, P. et al. A identidade da nova direita brasileira em narrativas de seus militantes. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 33, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210105>

PACHECO, L. A.; DERISSO, J. L. Negação da laicidade, pensamento autoritário e descaracterização da escola pública no Brasil. *Revista de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 646-667, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11667>

PENA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

SANTOS, F.; TANSCHKEIT, T. Quando velhos atores saem de cena: A ascensão da nova direita política no Brasil. *Colombia Internacional*, [s.l.], v. 99, p. 151-186, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.06>

SANTOS, M. S. B.; MIESSE, M. C.; CARVALHO, F. A. de. As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: qual o impacto para a base nacional comum curricular? *Revista Diversidade e Educação*, v. 9, n. Especial, p. 509-531, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12588>

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev., Campinas/SP: Autores Associados, 2010. Coleção Memória da Educação.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Movimento*, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rtm.v12i23.21409>

Submissão: 31.03.2024.

Aprovação: 09.09.2024.