

# AS CIÊNCIAS HUMANAS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE ULTRACONSERVADORISMO

THE HUMAN SCIENCES, THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND THE REFORM OF MEDIUM EDUCATION IN ULTRACONSERVADORISM TIMES

LAS CIENCIAS HUMANAS, LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN TIEMPOS DE ULTRACONSERVADURISMO

**Jéferson Silveira Dantas\***  
 <https://orcid.org/0000-0002-1527-4077>

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** DANTAS, J. S. As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio em tempos de ultraconservadorismo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.3887>

**Resumo:** A abordagem se concentrará, especialmente, nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus efeitos nos componentes curriculares voltados à área das Ciências Humanas, que na BNCC se denomina *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Há de se destacar também a emergência do debate sobre a (Contra) Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, além dos efeitos nefastos de movimentos ultraconservadores como é o caso do *Escola sem Partido* (ESP), que angariou simpatizantes em várias partes do país, tendo como mote a criminalização do trabalho docente, o combate à liberdade de cátedra e uma censura deliberada aos componentes curriculares de teor mais crítico e reflexivo.

**Palavras-chave:** Ciências Humanas. Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio.

**Abstract:** The approach will focus, especially, on the propositions of the National Common Curricular Base (BNCC) and its effects on the curricular components focused on the area of Human Sciences, which at BNCC is called Applied Human and Social Sciences. It is also worth highlighting the emergence of the debate on the (Against) Reform of Secondary Education, Law nº 13.415/17, in addition to the harmful effects of ultra-conservative movements such as *Escola sem Partido* (ESP), which

attracted supporters in various parts of the country, having as its motto the criminalization of teaching work, the fight against the freedom of professorship and a deliberate censorship of curricular components with a more critical and reflective content.

**Keywords:** Human Sciences. Common National Curricular Base. High School.

**Resumen:** El enfoque se centrará, especialmente, en las propuestas de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y sus efectos en los componentes curriculares destinados al área de Ciencias Humanas, que en BNCC se llama *Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas*. También vale la pena destacar el surgimiento del debate sobre la (En Contra) Reforma de la Educación Secundaria, Ley 13.415/17, además de los efectos nocivos de los movimientos ultraconservadores como la *Escola sem Partido* (ESP), que atrajo a partidarios en varias partes del país, teniendo como lema la criminalización del trabajo docente, la lucha contra la libertad académica y una censura deliberada de los componentes curriculares con un contenido más crítico y reflexivo.

**Palabras clave:** Ciencias humanas. Base Curricular Nacional Común. Reforma de la escuela secundaria.

## Considerações iniciais

Atualmente, temos acompanhado em nosso país uma série de retrocessos históricos, que atingem, sobremaneira, os processos de escolarização e os itinerários formativos na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Assim, aquilo que será exposto e problematizado neste artigo<sup>1</sup>, ainda que brevemente, tem por objetivo evidenciar os projetos educativos em disputa no que se refere à Educação Básica e à área das Ciências Humanas; disputas estas que encerram reorganizações curriculares e padronizações formativas, especialmente por parte dos reformadores empresariais da educação, retirando dos professores e professoras, sobretudo, a proposição de práticas didáticas que possam colocar em xeque valores e/ou concepções atinentes à lógica do capital (FREITAS, 2018). Em tempos de *escolas sem partido* e avanços preocupantes do ideário fascista em várias instâncias da vida pública, parece-nos mais do que necessária a participação política dos professores e estudantes da Educação Básica (com destaque para o Ensino Médio) naquilo que atingirá, decisivamente, a identidade profissional e formativa, respectivamente.

Além da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma reforma arbitrária e verticalizada do Ensino Médio, a área das Ciências Humanas sofre ataques sistemáticos do movimento *Escola Sem Partido* (ESP). Este movimento foi criado em 2004 pelo advogado e Procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Nagib tem vínculos com o Instituto *Millenium*<sup>2</sup>, organização conservadora e formada por empresários, jornalistas e profissionais liberais de toda ordem. Este instituto defende a *neutralidade* na Educação, mas contraditoriamente, seus valores se associam à *meritocracia*, à *responsabilidade individual* e à *propriedade privada*.

O ESP ao defender a neutralidade ideológica nas escolas de Educação Básica almeja *enquadrar* os professores com as crenças dos pais dos estudantes, o que compromete a diversidade cultural nos espaços educativos. Em outros termos, o ESP defende a homogeneidade ideológica e étnica, tendo como referência determinadas escolas privadas de classe média, tratando os estudantes como uma *tábula rasa*, subestimando a capacidade dos estudantes em pensarem por conta própria, a partir de suas experiências/vivências na escola, no bairro, na família e lugares de socialização/lazer (VASCONCELOS, 2016, p. 80-81).

Há outro aspecto igualmente importante que poderá gerar sérios prejuízos aos itinerários formativos dos estudantes da Educação Básica, qual seja: a criminalização ideológica dos livros didáticos (CATELLI JR, 2016, p. 84-85). O ESP se propõe também a desqualificar o trabalho

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE/CED/UFSC). Membro e pesquisador de Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e pesquisador associado ao Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), vinculado ao Departamento de Jornalismo e ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC.  
E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

<sup>1</sup> Esse artigo é fruto de uma série de conferências e seminários realizados pelo autor, sobretudo, entre os anos de 2017 e 2018, no IFSC de Jaraguá do Sul/SC, no IFC de Camboriú/SC e Blumenau/SC, no campus da UFSC de Blumenau/SC e no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis/SC.

<sup>2</sup> Sobre o referido Instituto, cf. <https://www.institutomillenium.org.br/>.

complexo de pensadores importantes, especialmente marxistas, difamando e caluniando sem qualquer argumentação aceitável, autores como Antonio Gramsci e Paulo Freire. Para o ESP as causas dos problemas doutrinários na Educação Básica brasileira seriam os cursos de formação de professores, especialmente nas graduações em Pedagogia. Além disso, ao ignorarem as discussões sobre gênero como categorias teóricas, explorando a ideia da *ideologia de gênero*, o ESP cultiva “[...] medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os professores estariam tentando destruir a família tradicional” (PENNA, 2016, p. 99).

Todavia, como se isso não bastasse, a Medida Provisória (MP) nº 746/16 enviada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016 numa conjuntura golpista, aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Executivo Federal no dia 16 de fevereiro de 2017, reformando o Ensino Médio no Brasil (Lei 13.415/17) e alterando artigos da LDBEN, denotou uma clara afronta à democracia e à sociedade brasileira. Seria melhor denominarmos de contrarreforma do Ensino Médio nos termos gramscianos, já que a mesma se caracteriza como uma simples *restauração*, diferentemente de uma revolução passiva quando se utiliza a expressão *revolução-restauração*. Logo, numa contrarreforma é “[...] preponderante não o momento do novo, mas precisamente do velho. Trata-se de uma diferença sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado” (CONTINHO, 2012, p. 121).

A celeridade com que se reformou uma etapa tão importante da Educação Básica, e com a atual conjuntura social e política do país, justificar-se-ia pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas unidades de ensino públicas, notadamente. Os temas mais polêmicos da Lei 13.415/17 dizem respeito à permissão de certificações *intermediárias* durante o Ensino Médio, o que significa uma terminalidade profissional neste nível de ensino, tal como ocorreu com a famigerada Lei 5.692/1971 do período do regime militar (1964-1985); a língua inglesa se tornou obrigatória e, portanto, a Lei 11.161/05 foi revogada, já que esta última indicava a língua espanhola como primeira língua estrangeira no itinerário formativo do currículo do Ensino Médio. Além disso, o aumento da carga horária no Ensino Médio e a proposição de sua oferta em período integral devem encontrar grandes barreiras com a recente aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/16, que congelou investimentos nas áreas da Educação, Saúde e Infraestrutura por um período de 20 anos, sem falar que os *royalties* do Pré-Sal já não podem mais ser contabilizados em termos de financiamento para a Educação

Pública, como preconizava o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Não obstante, o PNE está totalmente comprometido, tendo em vista os desmandos e a inépcia da pasta do Ministério da Educação (MEC), mormente, nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro.

Como se tudo isso não fosse suficiente, aceitar-se-á como professores no Ensino Médio, indivíduos que apresentem *notório saber* para atuarem na formação técnica do currículo, o que poderá promover toda sorte de improvisos pedagógicos. Assim, ter-se-ão no Ensino Médio nos três anos de formação, as seguintes disciplinas obrigatórias: Português e Matemática. Os demais componentes curriculares estarão dispersos em áreas de conhecimento para que os/as estudantes possam *optar* pelo itinerário formativo de seu interesse, comprometendo o ensino de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, por exemplo, concentradas na área de *Ciências Sociais e Aplicadas*. Em outras palavras, a generalização de diferentes componentes curriculares concentradas em única área de conhecimento implica na polivalência docente, denotando aí clara *desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização* dos/as professores/as brasileiros/as na Educação Básica (DANTAS, 2016a).

Logo, a Lei nº 13.415/17 altera o Art. 24 da LDBEN nº 9.394/1996 e amplia progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas. Em até cinco anos a carga horária do Ensino Médio deverá ser de 1.000 horas, tendo como marco inicial o dia 2 de março de 2017. Os desdobramentos destas mudanças legais podem incidir na evasão dos/as estudantes trabalhadores/as e na abertura ao setor privado para a oferta de determinados processos formativos aligeirados (por meio da EAD, especialmente). Intensificam-se ainda as parcerias público-privadas, com o gerenciamento da racionalidade empresarial na educação pública e a retomada da formulação teórica da *pedagogia das competências e habilidades*. A gestão escolar se torna *individualizada*, rompendo com a ideia de *rede de ensino*, sem falar que não há menção ou orientação explícita ao processo de reorientação curricular nas escolas privadas, ainda que legalmente todas as escolas de Educação Básica devam respeitar o que preconiza a Lei 13.415/17.

Por tudo isso é que a área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer severas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de *componentes curriculares*) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura,

escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

## **A BNCC e os seus efeitos para a área das ciências humanas**

Antes de tudo, faz-se importante trazer à baila o movimento histórico de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até a sua versão final em abril de 2018 quando, finalmente, se reuniu todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) num documento de 600 páginas. Dessas 600 páginas, contudo, foram dedicadas menos de 20 páginas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, concernente à parte diversificada do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O documento preliminar da BNCC de setembro de 2015 possuía 302 páginas e seus princípios pedagógicos estavam em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Contudo, tal documento não apresentava em sua estrutura descritivo-analítica os propositores ou consultores de tais mudanças na Educação Básica, que atingiria 60% do currículo. Fica patente na 1ª versão da BNCC a exclusão da expressão *disciplina* por *componentes curriculares*, denotando que tais componentes curriculares agora estariam agrupados em áreas de conhecimento, a saber: 1) Linguagens; 2) Ciências da Natureza; 3) Ciências Humanas; 4) Matemática. A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas seria estabelecida por *temas integradores* (BRASIL, 2015, p. 14). Os temas integradores transversalizariam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares nas diferentes etapas da Educação Básica. Eram eles: consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas.

Conjuntamente, algumas questões nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, o processo de elaboração do PNE, sancionado em junho de 2014, teve o apoio do movimento *Todos pela Educação*, que reúne empresários dos setores financeiro, siderúrgico e da comunicação. Nesta direção, contrapõe-se ao projeto enviado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao governo federal em 2010. O que isto significava em termos de uma política educacional para o país e, mais precisamente, para a definição de uma Base Nacional Comum para o currículo da Educação Básica? Ora, desde a *Conferência Mundial de*

*Educação para Todos* em Jontiem, na Tailândia, em 1990, os países periféricos do capital passaram a adotar em suas políticas educacionais formas de *treinamento* para a resolução de determinadas questões formais de aprendizagem do que, propriamente, um percurso formativo efetivo. Assim, uma das contradições deste documento preliminar se refere aos processos de discussão curricular nas unidades de ensino, ou seja, apenas a *parte diversificada* ficaria sob a responsabilidade das escolas e secretarias estaduais de ensino. Em outras palavras, a autoridade dos *experts* de diferentes áreas do conhecimento estaria definindo todo o arcabouço teórico-metodológico para as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais do Brasil. Há aí, uma afronta aos PPPs das unidades de ensino, construção que deve ser coletiva e efetivamente participativa.

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 BNCC nesta versão contraria ainda as potencialidades de um país como o Brasil, dada a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, sendo subserviente aos ditames dos organismos multilaterais. Há, de fato, uma indesejável homogeneização cultural. Tudo isso resulta na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmáticas/mecânicas; ou seja, considera-se apenas o *produto* e não o *processo*; reduz-se o ensino a simples treino diante de testes padronizados. No bojo destas mudanças de claro viés neoconservador, nos termos do educador estadunidense Michael Apple (2002), tem-se também a proposta de militarização das escolas públicas e o repasse de verbas para as organizações sociais (OS), que ficariam responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das instituições educacionais.

O documento explicita que os componentes curriculares de História e Geografia são obrigatórios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e de que os componentes curriculares de Sociologia e Filosofia serão trabalhados/desenvolvidos apenas no Ensino Médio, sendo que estes últimos estariam implicitamente presentes nos “processos gerais de socialização de desenvolvimento moral e interrogativo que atravessam toda essa etapa escolar, desde a Educação Infantil e por todo o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 238). Porém, reservam-se poucas páginas à Sociologia e à Filosofia nesta primeira versão da BNCC. Há uma generalização do conhecimento filosófico e não são citadas as principais correntes filosóficas que sustentam as bases epistemológicas de outros componentes curriculares. Com a Sociologia, não é diferente.

Vale salientar, por fim, que esta primeira versão da BNCC não apresenta ao seu leitor as referências bibliográficas utilizadas, dificultando inclusive o aprofundamento analítico das fontes documentais de pesquisa.

Já a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) possui 652 páginas e, desta vez, é nominada a equipe de assessores e especialistas, assim como a coordenação geral responsável pelo documento. Na introdução desta versão há um organograma que indica os pressupostos que embasam a BNCC: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir destes referenciais legais, constituir-se-iam quatro políticas: 1) política nacional de formação de professores; 2) política nacional de materiais/tecnologias educacionais; 3) política nacional de infraestrutura escolar; 4) política nacional de avaliação da Educação Básica.

É flagrante o maior detalhamento conceitual e analítico da área de Ciências Humanas nesta segunda versão e há menção à criação da Lei 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, modificando a redação da LDBEN 9.394/1996. Além disso, a integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas parece mais ajustada e contextualizada numa perspectiva interdisciplinar. Os conceitos e categorias históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas estão mais bem relacionados com as questões contemporâneas. Contudo, assim como na versão anterior, não há indicação de referenciais bibliográficos – talvez por uma escolha deliberada de seus consultores/especialistas, mais preocupados com os objetivos de aprendizagem do que, propriamente, com as referências que fundamentam/subsidiam as suas análises. De todo modo, a ausência das referências dificulta a localização teórico-metodológica que embasa, justamente, estes objetivos de aprendizagem.

A terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017) – elaborada na conjuntura do golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff – e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), traz orientações apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dissociam-se os baldares da Educação Básica, pois o Ensino Médio teve uma elaboração teórica à parte. Vai ficando nítida uma *formação simples* para o *trabalho simples* direcionada, sobretudo, aos/às filhos/as da classe trabalhadora. Esta terceira versão da BNCC está ainda organizada em áreas de conhecimento e competências que devem ser ensinadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O documento propõe *10 competências exigidas dos/as estudantes*, todas elas voltadas para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, como *princípios éticos, empatia e participação política* (competências socioemocionais).

Entre os pontos sinalizados nesta terceira versão, destacam-se aqueles que indicam que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental. Na versão anterior, o prazo era até o terceiro ano. O conteúdo de História passa a ser trabalhado 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 em vigor da BNCC (BRASIL, 2018) homologada em abril de 2018, tendo à testa como ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, que depois se tornaria Secretário de Educação do governo João Dória (PSDB) na gestão 2019-2022 em São Paulo, fica evidenciada desde a introdução do documento nas palavras do ministro que a “BNCC foi concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 5), o que não corresponde à realidade, já que a mesma foi aprovada numa conjuntura golpista e arbitrária. Rossieli Soares ressalta de maneira positiva que a BNCC está transversalizada por 10 competências, competências essas formuladas pelos reformadores empresariais da Educação (FREITAS, 2018), denotando aí a retomada das pedagogias hegemônicas do capital onde a pedagogia das competências e habilidades se encaixilha (DANTAS, 2009). A compreensão de *competência* no documento “é definida 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. 8). Além disso, de acordo com o documento da BNCC,

[...], desde as décadas finais do século XX, o foco no desenvolvimento de competências

tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas, e Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018, p. 13).

Em outras palavras, 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. Além disso, a BNCC alinha-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável (BRASIL, 2018, p. 8), algo que mereceria uma discussão à parte.

O caráter normativo da BNCC em sua versão final (Leis, Resoluções, Pareceres e Diretrizes) é apresentado em sua parte introdutória, mas assim como nas versões preliminares, não há referências bibliográficas no documento. Trata ainda sobre a formação de professores:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implantação eficaz da BNCC (BRASIL, 2018, p. 21).

De fato, a formação docente alinhada aos princípios da BNCC reestrutura o processo formativo nas Licenciaturas, o que pode comprometer, sensivelmente, determinadas áreas de conhecimento, como é o caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os códigos que definem as *habilidades* e as *competências* de uma determinada área no Ensino Médio promovem um engessamento instrumental no que concerne ao processo formativo nessa etapa da Educação Básica. Nos termos de Luiz Carlos de Freitas (2018), o neotecnicismo presente na contrarreforma do Ensino Médio articulada à BNCC retira do/a docente a

capacidade de criar e fomentar a ampla discussão em sua disciplina ou área de conhecimento. Expressões ou termos como *diversidade*, *protagonismo juvenil* e *projeto de vida*, tornam-se esvaziados de conteúdo tendo em vista o seu caráter meramente instrumental e anti-histórico. Isso é reforçado de maneira cínica na seguinte passagem do documento: “Para atingir essa finalidade [*protagonismo juvenil*], é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Ora, num país tão desigual, como assegurar o direito à Educação em sua integralidade se as desigualdades sociais geram desigualdades escolares? Ou ainda: até quando os princípios conservadores ou ultraconservadores de uma *escola redentora* continuarão a compor proposições curriculares e projetos formativos diante de uma realidade social que se mostra avassaladora para os filhos e filhas da classe trabalhadora?

Corroborando com a problematização acima a ideia de que a juventude escolarizada, sobretudo, pertencente à classe trabalhadora, desenvolva *competências socioemocionais*, a fim de

[...] 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).

No cenário atual caracterizado pelo neoliberalismo de cariz autoritário em que não se garante trabalho formal, além das contrarreformas trabalhista e previdenciária que penalizam a classe trabalhadora, a BNCC reforça ou idealiza a racionalidade empreendedora como argumento-motor para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras por si só da inserção da juventude no mundo do trabalho.

Não havendo mediações teóricas densas no documento da BNCC as orientações prescritivas para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas acabam sendo bastante genéricas, como podemos observar na passagem abaixo:

[...]. 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).

Posteriormente, o documento da BNCC aponta sobre a controversa escolha dos/as estudantes no que tange aos itinerários formativos presentes na parte diversificada do currículo:

[...], 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).

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* (BRASIL, 2018, p. 570). Em outras palavras, a miséria epistemológica dessa área é notável na BNCC do Ensino Médio. Toda a racionalidade discursiva desse documento está moldada e voltada ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e ao empreendedorismo individual (BRASIL, 2018, p. 568). As ações, atitudes e valores defendidos pelos formuladores da BNCC vinculam-se à adaptabilidade ao mercado de trabalho (e não ao *mundo do trabalho*). Não há qualquer problematização sobre os efeitos ocasionados pela sociabilidade capitalista,

geradora das desigualdades sociais e, portanto, de desigualdades escolares.

Além disso, não podemos esquecer que as ações políticas de cunho ultraconservador no Brasil nos últimos anos vêm tensionando os novos rearranjos curriculares na Educação Básica, agora mais afeitos ao pragmatismo do que à reflexão, à investigação, à pesquisa sistemática qualitativa. As Licenciaturas e os seus estágios supervisionados ao terem de se adaptar à Contrarreforma do Ensino Médio, por exemplo, podem encontrar aí desafios de interlocução entre as áreas do conhecimento, assim como a pulverização de determinados componentes curriculares que estão lá mais para *compor* do que *propor*!

### **Considerações finais: o que está em disputa?**

Não é possível descolarmos as questões que envolvem a avaliação escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, de seu desenho ou orientação curricular. Isto significa que os processos avaliativos estão atravessados por dimensões políticas, culturais, ideológicas e econômicas. Há algum tempo o educador estadunidense Michael Apple (2002) tem desenvolvido profícuas discussões referentes à reorientação curricular nos EUA, que podem facilmente se associar ao que vem ocorrendo em nosso país, em tempos de implementação da BNCC. Apple (2002) identificou em seus estudos determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o verniz do *discurso da melhoria da competitividade* e do aumento dos postos de trabalho. Tais alianças se configuram em quatro grandes frações de classe: 1) neoliberais; 2) neoconservadores; 3) populistas autoritários e 4) classe média profissional. Desnecessário dizer que tais frações de classe disputam o fundo público naquele país para impor a sua racionalidade privatista. Algo semelhante vem ocorrendo no Brasil, conforme estudo recente realizado por nós (DANTAS, 2020).

Para Sousa (2003), os processos de avaliação externa em larga escala (SAEB, ENEM, PROVA BRASIL) condicionam os currículos, intensificando desigualdades escolares e sociais, embora desde a década de 1980 já apareçam as primeiras tentativas de se avaliar de forma mais sistemática a qualidade da Educação Básica brasileira,

A presença das avaliações externas ganhou proeminência após o desdobramento do SAEB, em 2005, em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de PROVA BRASIL, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC).

Ambas têm como objeto a avaliação de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), mediante provas com itens de múltipla escolha aplicados em alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de ensino fundamental e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

Posteriormente, por meio do Decreto 6.074/2007, durante o governo Lula (2003-2010), implantou-se em todo o país o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*. O IDEB, como se sabe, cruza os resultados de desempenho nas provas do SAEB com as taxas de aprovação de cada uma das unidades escolares e redes de ensino, sendo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a divulgação destes resultados. A justificativa das avaliações externas estaria acalcanhada na necessidade de

[...] monitorar o funcionamento das redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos de resultados que, por sua vez, decorram da aprendizagem dos alunos. [...]. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como característica, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinal (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

Todavia, se por um lado, temos concordância de que a avaliação do trabalho pedagógico é fundamental para que possamos compreender os resultados dos itinerários formativos dos estudantes, por outro lado temos de compreender que as avaliações externas em larga escala submetem os professores a uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e impedindo-lhes de desenvolver um trabalho pedagógico consistente e consequente do ponto de vista conceitual, político e humano. Estas políticas públicas de responsabilização (*accountability*) acabam por favorecer, ao fim e ao cabo, a lógica meritocrática e a culpabilização dos professores, ferindo preceitos democráticos. Acirra-se, deste modo, uma competição entre as escolas e um processo de ranqueamento que empobrece o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas nestes territórios educativos.

Nessa perspectiva, segundo Sousa (2003, p. 181), os conteúdos a serem ensinados na escola são os mesmos que serão *cobrados* pelas avaliações em larga escala, atribuindo ao potencial do/a estudante o seu “sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais” (SOUSA, 2003, p.182). Em outras palavras,

As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerentes aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUSA, 2003, p. 188).

Já Fernandes pondera que as escolas públicas passaram a ser exigidas a partir de uma *lógica empresarial*, onde os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem:

Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade [...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um ‘professor tarefeiro’ e um ‘aluno marca x’ (FERNANDES, 2015, p. 402).

Este tipo de avaliação, baseado no mero treinamento, ocasiona, por seu turno, uma simplificação da dimensão curricular. A cultura neoliberal, como nos aponta Apple (2002), possui esta capacidade de se imiscuir no senso comum, por meio de valores questionáveis e terminologias (qualidade, por exemplo), que mais ocultam do que esclarecem: “Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmico e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação” (FERNANDES, 2015, p. 405).

Logo, se efetivamente queremos construir uma participação mais ativa de todos os sujeitos no chão das escolas públicas, há de se combater todas as formas de alijamento/restricção propostas pelas novas configurações curriculares na Educação Básica, que atingem, sobremaneira, a área das Ciências Humanas. Amparados pela justificativa

instrumental e praticista de que o currículo do Ensino Médio, atualmente, está hipertrofiado, os legisladores assinaram que esta etapa da Educação Básica precisava estar mais atenta às perspectivas da juventude brasileira. Ou seja, o enxugamento do currículo e a profissionalização no Ensino Médio evitariam ou diminuiriam os preocupantes índices de evasão e repetência. Todavia, os problemas estruturais concernentes ao Ensino Médio são de outra ordem. As escolas brasileiras não possuem laboratórios, bibliotecas e força de trabalho docente adequada e suficiente para atender tais demandas, porque a precarização das condições de trabalho e infraestruturais são evidentes (DANTAS, 2016b).

Por fim, torna-se preocupante o ataque reacionário de um movimento como o *Escola sem Partido*, que angariou simpatizantes em diversas partes do país com a justificativa absurda de que os professores e professoras doutrina os estudantes com ideologias esquerdizantes. Tais formulações reacionárias se transformaram em projetos de lei em alguns estados e municípios brasileiros, atentando contra princípios constitucionais. Muitos desses projetos acabaram sendo arquivados após ação do Supremo Tribunal Federal (STF).

À guisa de problematização, corremos o risco de termos um currículo cada vez mais restrito na Educação Básica? As avaliações em larga escala e com bônus por desempenho docente melhoram a qualidade de aprendizagem dos/as estudantes? Crianças e jovens aprenderão melhor com a BNCC em vigor? Professoras e professores precisam ser *treinados* ou *formados*? Há espaço para a reflexão e para a investigação nas escolas públicas nesta conjuntura histórica em que a ética, a democracia e os investimentos em Educação foram soterrados pelos desmandos de um governo com traços fascizantes? Crianças e jovens são passivas diante destas mudanças curriculares? Como as famílias e a comunidade escolar podem dialogar sobre estes temas e se apropriarem de seus fundamentos? As Ciências Humanas ficarão subalternizadas na BNCC? Quais são as implicações epistemológicas para o Ensino Médio e, consequentemente, para a juventude pertencente à classe trabalhadora, que poderá não ter em sua formação os conteúdos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos? Todas essas questões, a partir de agora, deverão estar no horizonte de nossos estudos, especialmente em tempos de *fake news*, disputas de narrativas e manipulação da memória social.

## Referências

ALAVARSE, Ocimar M; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação

Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Set. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Abr. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Abr. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Abr. 2018.

CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 83-91.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos rumos**, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

DANTAS, Jéferson. **Competências e habilidades e a formação docente no contexto das leis 5.692/1971 e 9.394/1996 em Santa Catarina**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009.

DANTAS, Jéferson. **Reforma do ensino médio**. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/joinville/opiniao/artigo/reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 2 dez. 2016a.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do Ensino Médio para a juventude brasileira. In: ANDREIS, Adriana Maria; SIMÕES, Willian (Orgs.). **O PNEM em Santa Catarina: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores**. Tubarão, SC: Ed. Copiart; Chapecó, SC: UFFS, 2016b, p. 105-142.

DANTAS, Jéferson Silveira. A articulação da nova direita no Brasil e seus impactos na educação pública. **Revista**

**PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n.45, p. 116 - 139, jan./abr. 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93-100.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 77-82.

Enviado em: 14-08-2017  
Aceito em: 08-07-2020  
Publicado em: 05-08-2020