



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA LICENCIATURA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO MÉDIO EM
ANÁLISE: TENSÕES E DISPUTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FELIPE DOS SANTOS MARIA

Foz do Iguaçu
2025

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO MÉDIO EM
ANÁLISE: TENSÕES E DISPUTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FELIPE DOS SANTOS MARIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em história.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cossetin

Foz do Iguaçu
2025

FELIPE DOS SANTOS MARIA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO MÉDIO EM
ANÁLISE: TENSÕES E DISPUTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título licenciado em história.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cossetin
Universidade federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Profa. Dra. Juliana Franzi
Universidade federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Prof. Dr. Tiago Costa Sanches
Universidade federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Foz do Iguaçu, 30 de julho de 2025.

*Os nossos pais amam-nos porque somos
seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos
de sucesso, isso pode parecer irrelevante,
mas nas ocasiões de fracasso,
oferecem um consolo e uma segurança
que não se encontram em qualquer outro lugar.*

Bertrand Russell

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. A pesquisa investiga, mesmo que introdutoriamente, seus fundamentos, estrutura organizacional e implicações para a educação brasileira contemporânea. Partimos do reconhecimento das tensões históricas entre projetos pedagógicos emancipatórios e perspectivas alinhadas às demandas do capitalismo para, com o estudo, compreender como a BNCC articula concepções de conhecimento, formação humana e diversidade sociocultural no contexto das atuais políticas educacionais. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter documental e bibliográfico. A análise centra-se no documento oficial da BNCC como fonte primária, complementada por contribuições teóricas de Saviani (1994, 2007) e Freire (1996), que fundamentam a discussão sobre ideias pedagógicas, políticas educacionais, currículo e formação educacional. Os resultados revelam que a BNCC, embora anuncie avanços na tentativa de unificação curricular, reproduz uma lógica produtivista que reduz a educação à formação de competências adaptativas. A análise demonstra como o documento privilegia habilidades mensuráveis em detrimento de uma formação crítica, com destaque para a fragmentação do conhecimento, especialmente na aglutinação das Ciências Humanas, na hierarquização dos conhecimentos que marginaliza áreas essenciais, e na flexibilidade precarizada dos Itinerários Formativos, que aprofunda desigualdades educacionais. O estudo denota a necessidade de resistência à instrumentalização mercadológica da escola e a reafirmação de sua função social como espaço de formação humana, crítica e transformadora, capaz de articular conhecimento sistematizado, diversidade cultural e emancipação social.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Currículo; Competências; Autonomia.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso tiene como objetivo analizar críticamente la Base Nacional Común Curricular (BNCC), instituida por la Resolución CNE/CP nº 2/2017. La investigación indaga, aunque de manera introductoria, sus fundamentos, estructura organizacional e implicaciones para la educación brasileña contemporánea. Partimos del reconocimiento de las tensiones históricas entre proyectos pedagógicos emancipatorios y perspectivas alineadas con las demandas del capitalismo para, a partir del estudio, comprender cómo la BNCC articula concepciones de conocimiento, formación humana y diversidad sociocultural en el contexto de las actuales políticas educativas. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de carácter documental y bibliográfico. El análisis se centra en el documento oficial de la BNCC como fuente primaria, complementado por aportes teóricos de Saviani (1994, 2007) y Freire (1996), que fundamentan la discusión sobre ideas pedagógicas, políticas educativas, currículo y formación educacional. Los resultados revelan que la BNCC, aunque anuncia avances en el intento de unificación curricular, reproduce una lógica productivista que reduce la educación a la formación de competencias adaptativas. El análisis demuestra cómo el documento privilegia habilidades mensurables en detrimento de una formación crítica, con énfasis en la fragmentación del conocimiento, especialmente en la aglutinación de las Ciencias Humanas, en la jerarquización de los saberes que marginaliza áreas esenciales, y en la flexibilidad precarizada de los Itinerarios Formativos, que profundiza las desigualdades educativas. El estudio señala la necesidad de resistir a la instrumentalización mercadológica de la escuela y reafirmar su función social como espacio de formación humana, crítica y transformadora, capaz de articular conocimiento sistematizado, diversidad cultural y emancipación social.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Educación Secundaria; Currículo; Competencias; Autonomía.

INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso ora apresentado, tem como objetivo analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, investigando seus pressupostos, destacando alguns elementos de sua organização e implicações possíveis no campo educacional. Buscamos compreender como esse documento oficial denota concepções de conhecimento, de formação e diversidade sociocultural, no contexto das demandas educacionais da atualidade e tendo como perspectiva a compreensão das tensões históricas entre projetos pedagógicos, emancipatórios e perspectivas alinhadas às demandas do capital.

Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, de cunho documental, em que a fonte primária central foi o documento do texto oficial da BNCC e bibliográfica, com autores que fundamentaram a análise Saviani (2007), Saviani (1994), Freire (1996), entre outros, buscando oferecer uma análise consistente sobre os desafios da educação brasileira no século XXI. Ao articular passado e presente, o trabalho pretende contribuir para o debate sobre currículo, destacando a necessidade de políticas educacionais que superem a mera eficiência técnica e promovam, de fato, uma formação humana integral e transformadora.

Organizamos o texto em três seções principais, na primeira intitulada de “As mudanças socioeconômicas e as influências para a educação no século XX e XXI: aproximações em síntese” examina-se o percurso da educação brasileira a partir da periodização de Saviani (2007), destacando como as transformações econômicas e políticas reconfiguraram os fins da escola, desde a teoria do capital humano até a ascensão do neoliberalismo e suas implicações pedagógicas.

A história da educação no mundo e as ideias pedagógicas, durante o século XX e XXI, tiveram forte influência do sistema capitalista, pois, moldando a escola aos interesses econômicos constrói-se uma sociedade com tais objetivos. Desse modo, os projetos desenvolvidos esculpem os sujeitos para atuar na sociedade conforme as ideologias presentes e seus propósitos. Dessa forma, os movimentos e crises estruturais ocorridos em outras esferas e delimitam a atuação escolar e pedagógica. Nesse sentido, a história nos revela as continuidades, interrupções, finalidades esperadas, o que tem

sido de fato e como outros setores têm a capacidade de poder de voto maior em comparação aqueles que de fato estudam e lidam com a realidade, tanto em ambiente escolar como social (desde a estratificação, até os limites extremos da dignidade e vida humana).

Na segunda seção, com o título de “Concepção de currículo e as políticas curriculares”, problematizamos o currículo como construção social e política, tomando como referência Saviani (1994) e Freire (1996), para discutir suas funções reprodutivas e emancipatórias, bem como os processos de seleção e hierarquização dos conhecimentos. Na terceira seção, cujo título é “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações para desvelar intencionalidades formativas” buscamos analisar, introdutoriamente, o documento da BNCC, com foco em sua estrutura, competências e habilidades, destacando contradições entre seu discurso e sua tendência à fragmentação do conhecimento, à padronização avaliativa e à subordinação as demandas do mercado.

Por fim, tecemos as considerações finais retomando o debate central, argumentando que a BNCC, embora indique tentativa de unificação curricular, reproduz uma lógica produtivista que reduz a educação à formação de competências adaptativas. Diante disso, defende-se a urgência de resistir à instrumentalização mercadológica da escola e reafirmar seu papel como espaço de formação crítica, articulando conhecimento sistematizado, diversidade cultural e emancipação social.

2. DESENVOLVIMENTO AS INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NAS EDUCAÇÃO DO SÉCULO XX E XXI: APROXIMAÇÕES EM SÍNTESE

Para compreendermos como se constituem as políticas curriculares e os currículos escolares e, especificamente, o currículo do ensino médio no pós-reforma ocorrida no ano de 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, é importante que conheçamos os meandros históricos que influenciam a educação no Brasil.

Nesse sentido, Saviani (2007) nos apresenta os estágios das ideias pedagógicas e a partir dele pautamos a história para compreensão da educação. Na obra intitulada de “História das ideias pedagógicas no Brasil” o autor sintetiza tais ideias e nos permite trazer diferentes perspectivas que marcaram a educação no Brasil e que são provenientes dos movimentos sociais, econômicos e políticos.

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599); 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827- 1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980- 1991); 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (Saviani, 2007, p. 19–20)

O intuito de trazer essa conjuntura do debate histórico sobre as ideias pedagógicas, se faz relevante para a compreensão de como esse panorama precedeu e reflete na educação atualmente. Nosso objetivo central está focado na discussão sobre o 4º período (tópico 3 – segunda metade do século XX).

As crises estruturais do capitalismo - como o "choque do petróleo" nos anos 1970 (GREMAUD; DE SAES; JUNIOR, 1997, p. 167) - impactaram profundamente as instituições educacionais. Conforme analisa Saviani (2007), neste período histórico

marcado pela chamada "era de ouro do capitalismo" (SAVIANI, 2007, p. 430), a escola assumia a função de formar trabalhadores para um mercado em expansão. Neste contexto, a teoria do capital humano consolidou-se como paradigma hegemônico, compreendendo a educação como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, conforme Saviani (2007) a: "teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão" (Saviani, 2007, p. 429).

No entanto, após uma nova crise do capitalismo, ocorreram transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação. Nesse contexto, a teoria do capital humano assume o "significado que veio a prevalecer na década de 1990, derivado de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados" (Saviani, 2007, p. 430). Se antes a escola preparava o aluno para o trabalho em um cenário de promessa de ascensão social, a partir dos anos 1990, "a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis" (Saviani, 2007, p. 430). Assim, cabe ao próprio indivíduo buscar qualificação e disputar uma vaga em um mercado de trabalho cada vez mais incerto.

Saviani (2007) também destaca que o lema "*aprender a aprender*", típico da pedagogia escolanovista, coloca o aluno como agente ativo na busca pelo conhecimento e na resolução de situações novas, enquanto o professor assume um papel de facilitador/auxiliar do processo de aprendizagem. Esse modelo convive com o ensino tecnicista, em que o foco era "*aprender a fazer*". Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, "a pedagogia tecnicista propõe a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional" (Saviani, 2007, p. 381). Apesar dessa nova tendência pedagógica e sua aparente ruptura com o modelo anterior:

[...] pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva [...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações" (Saviani, 2007, p. 382-383).

O movimento escola novista, segundo Saviani (2007), ilustra como as transformações nas políticas educacionais, dos anos 1990, consolidaram mudanças pedagógicas profundas no Brasil. Essas alterações não foram somente técnicas, mas refletiram uma reorientação ideológica da educação, alinhada às demandas do capitalismo em sua fase neoliberal. Enquanto o escolanovismo, em suas origens, propunha uma educação centrada no aluno e na experiência democrática, sua reinterpretação no final do século XX foi instrumentalizada para atender a uma lógica de competitividade e flexibilização do trabalho.

Nesse contexto, a ênfase no *aprender a aprender* passou a ser ressignificado como uma competência individual para adaptar-se a um mercado volátil. Saviani (2007) destaca que, enquanto na primeira metade do século XX o escolanovismo questionava o ensino tradicional em nome do desenvolvimento crítico, nos anos 1990 ele foi apropriado por discursos que reduziam a educação a um treinamento para a empregabilidade. Essa mudança não foi acidental, mas, correspondeu à ascensão de políticas globais que transferiam para os indivíduos a responsabilidade por seu sucesso profissional, diluindo as obrigações do Estado e da sociedade.

Além disso, a concretização dessas mudanças no Brasil se deu por meio de reformas curriculares e da adoção de parâmetros educacionais que privilegiavam habilidades utilitárias em detrimento de conhecimentos sólidos e críticos. O currículo, antes pensado como um projeto formativo amplo, foi moldado por avaliações padronizadas e pela lógica da eficiência, aproximando-se da pedagogia tecnicista que o escolanovismo antes criticava. Essa contradição revela como as políticas educacionais dos anos 1990, embora utilizando a retórica da *escola ativa*, serviram a interesses econômicos que fragmentaram o sentido público da educação, sobretudo, definida pelas políticas curriculares. Como descreve Saviani (2007):

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apoia a defesa do "aprender a aprender", nos PCNs, são as mesmas que constam do "Relatório Jacques Delors": o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as "novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, 'aprender a aprender'" num contínuo "processo de educação permanente" (BRASIL, MEC, 1997 p. 34)" (Saviani, 2007, p. 433).

A partir dessa corrente pedagógica (escolanovista), surgem outras vertentes como o neoescolanovismo, o construtivismo e o neoconstrutivismo, que reinterpretem e atualizam os princípios da educação progressista em novos contextos históricos. Segundo Saviani (2007), o neoescolanovismo consolida-se através das reformas educativas da segunda metade do século XX, trazendo novas concepções pedagógicas que enfatizam um processo contínuo de educação permanente, alinhado ao anúncio de uma sociedade em que estaria em constante transformação.

O construtivismo, por sua vez, ganha maior projeção no campo educacional a partir da década de 1980, incorporando contribuições da psicologia cognitiva e da epistemologia genética de Piaget. Esta abordagem reforça a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito através de sua interação com o meio, em uma tentativa de ressignificação em relação ao escolanovismo tradicional. Nesse contexto, há ainda, o que foi chamado de neoconstrutivismo que amplia o foco da construção individual do conhecimento, mantendo, porém, a ênfase na atividade mental do aprendiz como eixo central do processo educativo.

Segundo Saviani (2007), o neoescolanovismo mostra-se a partir das reformas educativas, novas ideias na área da pedagogia, em um contínuo processo de educação permanente. O construtivismo, adquire maior amplitude no campo educacional.

[...] também conferem grande destaque à perspectiva construtivista, apreendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a "atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento" (BRASIL, MEC, 1997, p. 50). (Saviani, 2007, p. 436).

Estas correntes pedagógicas, embora distintas em seus fundamentos teóricos, compartilham a crítica ao modelo tradicional de ensino e a defesa de uma educação centrada no aluno. No entanto, como alerta Saviani (2007), sua implementação nas políticas educacionais ocorre de forma fragmentada, desconsiderando as condições materiais da sociedade, das escolas e da precariedade que passa a orientar a formação docente.

Nessa teoria as competências são adaptadas de acordo com a interação do sujeito com o ambiente. Já o neoconstrutivismo, mantém essa ideia de adequação, segundo Saviani (2007), além de dar lugar a compreensão do desenvolvimento da inteligência, trabalha sobre as realidades, puramente vivida e individual, a abordagem trabalha com as realidades concretas e imediatas vividas pelo indivíduo, centrando-se na pragmática da experiência cotidiana como fundamento do processo de

aprendizagem. Essa visão estabelece um elo direto com a chamada *pedagogia das competências* (Saviani, 2007, p. 436), que privilegia o *aprender fazendo* como princípio educativo fundamental. Nesta concepção, o conhecimento transforma-se em ferramentas cognitivas que o indivíduo deve adquirir, com saberes aplicáveis que o torna mais flexível e adaptável às mudanças. Saviani (2007) aprofunda esta análise ao demonstrar como o neoconstrutivismo se articula com o neopragmatismo, criando uma síntese teórica que valoriza a utilidade prática do conhecimento, a resolução de problemas imediatos e a experiência direta como critério de validação do saber. O autor também indica a unificação do neoconstrutivismo ao neopragmatismo, em suas palavras,

O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos "mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social" (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo- emocionais." (Saviani, 2007, p. 437).

Esta convergência teórica, conforme o autor, reflete as mudanças impostas pelo capitalismo, em que o valor do conhecimento passa a ser medido por sua aplicabilidade imediata. Saviani (2007) alerta para os riscos desta abordagem quando reduz a educação a um mero instrumental técnico, negligenciando sua dimensão crítica e humanizadora.

Em adição, essa *pedagogia das competências*, denominada por Saviani (2007, p. 437), mostra-se como uma transformação do lema *aprender a aprender*, onde o objetivo é abastecer os indivíduos a ponto de torná-los adaptáveis as condições da sociedade a qual suas necessidades não são garantidas, tornando a responsabilidade dos próprios sujeitos.

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (Saviani, 2007, p. 439).

O conceito de neotecnicismo promove e sustenta a ideologia da qualidade total na educação, que, em essência, significa a incorporação acrítica pelos trabalhadores e trabalhadoras dos valores e interesses empresariais, isso como se fossem *vestir a camisa* da empresa. Nessa lógica, conforme Saviani (2007), os sujeitos da escola deixam de ser os estudantes ou a sociedade como um todo, e passam a incorporar os preceitos

empresariais, que demandam mão de obra adaptável e eficiente. Essa visão transforma escolas e faculdades em *agências de educação*, subordinadas a uma *pedagogia corporativa* que prioriza a formação técnica e instrumental em detrimento de uma formação crítica e humanística. Saviani (2007) alerta que, nesse modelo, a educação passa a ser pensada como um serviço voltado para atender às necessidades imediatas do mercado, reduzindo o papel da escola ao de uma fornecedora de recursos humanos qualificados sob medida para as demandas empresariais e isso tem influência também sobre os professores:

Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (Saviani, 2007, p. 441).

Em síntese, a subordinação da educação às demandas empresariais opera uma dupla redução: transforma discentes em recursos adaptáveis e docentes em instrutores de competências técnicas. Como demonstra Saviani (2007, p. 441), essa lógica neotecnicista substitui a formação humanista, a reflexão crítica, por um adestramento pragmático, esvaziando o potencial emancipatório da escola. Tal diagnóstico revela a urgência de se contrapor à mercantilização da educação no século XXI, reafirmando-a como espaço de construção de sujeitos históricos e não de consumidores passivos das exigências do capitalismo.

3. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES

A abordagem histórica das ideias pedagógicas está articulada à análise das políticas curriculares, constituindo um campo de investigação necessário para a compreensão dos processos educacionais. Neste contexto, a problematização do próprio conceito de currículo é importante, pois é uma construção social que busca materializar projetos educacionais nos diferentes contextos históricos.

Para esta análise, toma-se como referência central a obra de Nereide Saviani (1994), "Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico", que oferece contribuições importantes para que possamos compreender o currículo como documento histórico e por isso não neutro e carregado de intencionalidades que explicitam as mediações possíveis entre as determinações sociais e a organização do conhecimento escolar que são marcadas pela relação entre conteúdo e forma, e expressam as concepções educacionais mais amplas, conforme discutimos na seção anterior.

Saviani (1994) alerta que o currículo não é somente técnico, mas sempre político-pedagógico e por isso a expressão de visões de mundo e de projetos societários. Nesse sentido, as políticas curriculares materializam, em cada contexto histórico, determinadas concepções do que é considerado como conhecimento válido, de quem são os sujeitos da educação e a que finalidades a escola deve servir. Diante disso, as reformas curriculares brasileiras contemporâneas têm operado, muitas vezes, uma redução utilitarista do conhecimento escolar, privilegiando competências mensuráveis em detrimento de uma formação crítica.

No primeiro capítulo de sua obra, Saviani (1994) estabelece como objetivo analisar "a elaboração do currículo e a constituição das disciplinas escolares a partir de sua história" (p. 35). Essa abordagem histórica revela-se fundamental para compreender tanto os processos de construção curricular quanto os propósitos subjacentes às reformas educacionais" (SAVIANI, 1994, p. 36).

O conceito de currículo, conforme a autora, remete ao uso do termo *currículo* que está vinculado às noções de unidade, ordem e sequência, refletindo uma concepção de organização do ensino baseada em planejamento, método e controle (SAVIANI, 1994, p. 39). Historicamente, consolida-se como um "plano rígido" de estudos, um certificado formal de conclusão de curso, contendo avaliações discentes (HAMILTON apud

SAVIANI, 1994, p. 41). No século XVI, o termo latino currículo assumiu o sentido de *carreira*, daí a expressão *curriculum vitae* (SAVIANI, 1994, p. 41). Posteriormente, suas ressignificações nas línguas inglesa e francesa demonstraram a adaptação do conceito a diferentes contextos culturais e educacionais.

Saviani (1994) adverte que os objetivos educativos, enquanto elementos constitutivos do currículo, carregam dimensões ideológicas (p. 44). A circulação do conhecimento e sua seleção de conteúdos curriculares revelam os processos culturalmente situados, que escapam ao controle institucional e refletem relações de poder relacionadas aos projetos societários.

Um primeiro aspecto a observar (a partir de relatos de estudos de casos e análises comparativas sobre dados de locais diferentes num mesmo período, ou, num mesmo local em períodos diferentes), é que **a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina** (Saviani, 1994, p. 46, negritos nossos).

A análise desenvolvida permite compreender que a construção do currículo se configura como um processo intencional marcado por determinações históricas e sociais. Como demonstra Saviani (1994), a elaboração curricular não apenas considera seu público-alvo e finalidades educacionais específicas, mas reflete transformações mais amplas nos âmbitos econômico, político e cultural. A autora concebe o currículo como uma seleção criteriosa de elementos culturais convertidos em *cultura escolar*, operação que envolve escolhas sobre quais conhecimentos merece ser institucionalizados e transmitidos (SAVIANI, 1994). O processo de seleção e organização do conhecimento escolar não neutro ou consensual revela um campo de disputas e negociações. Saviani (1994) alerta para o caráter político dessas disputas, cujos resultados podem decorrer mais de relações de força do que de critérios pedagógicos. A tendência à padronização curricular em moldes internacionais, especialmente em propostas destinadas à educação das massas é reveladora desse processo “há uma tendência na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas” (SAVIANI, 1994, p. 50).

A reflexão desenvolvida por Saviani (1994) ilumina ainda a dupla face do currículo como instrumento de controle social, por um lado, e potencial ferramenta de transformação, por outro. Essa contradição é importante para compreendermos tanto os processos históricos de reformas curriculares como também os desafios na organização do conhecimento escolar na atualidade. A tensão entre funções sociais de reprodução e

emancipação da escola, que são mediadas pelas políticas curriculares e são um ponto central para análise de qualquer proposta educacional.

Outra dimensão fundamental nesta análise é o conceito de *disciplina escolar*, entendida como o conjunto de disciplinas e conteúdo que integram a estrutura curricular. Como observam os estudos críticos sobre currículo, além da preocupação das elites intelectuais e políticas em definir quais saberes devem ser incluídos ou excluídos dos programas de ensino, há ainda uma explícita hierarquização das disciplinas, onde certos conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros, a influência de organismos internacionais na padronização dos conteúdos, a tensão entre conhecimentos considerados *universais* e aqueles locais/regionais e, por fim, os interesses econômicos que orientam a ênfase em determinadas áreas do conhecimento.

Desse modo, a organização disciplinar do currículo ultrapassa questões pedagógicas, configurando

[...] grande interferência em uma disciplina escolar – no tocante à sua inclusão/exclusão do currículo, à ordem de importância na “*hierarquia*” das disciplinas de uma série, nível, grau ou modalidade de ensino, e, inclusive, ao seu conteúdo – são as finalidades educacionais: as específicas das escolas e as da sociedade (demandas da família, da religião, do regime sócio-político), que variam conforme a época e o lugar (Saviani, 1994, p. 56).

Ademais, essas transformações e alterações são influenciados pela cultura da sociedade, essa que também recebe influxo escolar “seu duplo papel – o de formar indivíduos, ao mesmo tempo em que forma uma cultura” (Saviani, 1994, p. 56). Portanto, a troca de conhecimentos implícitos e explícitos nas escolas formam hábitos e atitudes dos estudantes que já e na fase adulta interferirão ainda mais na sociedade.

Nesse sentido, o currículo Saviani (1994).

[...] consiste na concretização do controle social no campo educacional, concorrendo para a promoção da discriminação de classe, de raça, de sexo. Tais papéis podem ser detectados nas linhas e entrelinhas dos currículos formais, escritos. Mas não se pode desconsiderar a existência de determinados fatores não manifestos que comumente integram o currículo, determinando tanto a seleção dos conteúdos quanto a organização da experiência escolar (Saviani, 1994, p. 66).

Saviani (1994) analisa a escola como instituição dialética, que simultaneamente reproduz e produz cultura e a própria sociedade. Em sua função reprodutora, opera por meio de uma seleção e distribuição do conhecimento, organizando o currículo conforme as demandas sociais de diferentes grupos, sendo que nesse processo, ao mesmo tempo

que socializa conhecimento, mantém o controle social, portanto o currículo é a seleção do conhecimento e da cultura. Já como instância produtora, a escola gera formas culturais e ideológicas que naturalizam as desigualdades, apresentando a estratificação social como algo justo e inevitável, o que facilita a aceitação da dominação por parte das elites.

Contudo, Saviani (1994) ressalta que a escola e seu currículo não devem se limitar a essa dinâmica. Pelo contrário, sua função é a de superar essa visão acrítica, desafiando tanto a lógica reprodutivista, quanto as imposições globais das classes economicamente dominantes sobre a educação. Em adição, “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina” (Rockwell e Zpeleta, 1989, p.132). As autoras, em sua obra, apresentam carências escolares e a necessidades de estudar as realidades (micro) complexas e composta de histórias nacionais e regionais. Desse modo, a escola se realiza em um mundo diverso, numa constante construção que relaciona a histórias dos sujeitos – de forma local, pessoal e também coletiva – podendo “a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada” (Rockwell e Zpeleta, 1989, p.133). Portanto, segundo Rockwell e Zpeleta (1989), a escola é um aparelho estatal – esse aspecto pode ser visto a partir de documentos institucionais ou história documentada – porém a mesma instituição sob a presença civil na realidade cotidiana ganha vida, sendo capaz de aproximar-se das realidades locais a partir de seu ambiente social – essa presença vai ser notada a partir da história oral, ou seja, fora dos documentos oficiais – nessa ótica Rockwell e Zpeleta (1989 p.140) acrescentam no debate sobre os contrastes de diversos sujeitos sobre experiências distintas tanto em suas localidades quanto em suas temporalidades.

Ao retornarmos no prisma de debate de Nereide Saviani (1994), a qual indica a reorganização curricular da escola pautada no conhecimento científico e no diálogo cultural, na busca por uma educação emancipadora que seja capaz de formar não apenas alunos críticos, mas de transformar a sociedade como um todo, incluindo as gerações futuras.

Partir da experiência de vida e senso comum, trabalhando-os por meio do questionamento crítico, é o caminho pelo qual o currículo crítico busca romper com o currículo “*de transferência*”. Na situação de diálogo entre professores e alunos, estes livres para expressar seu pensamento, vem à tona a ideologia presente na cultura do senso comum, o que deve ser desvelado. (Saviani, 1994, p. 67).

Portanto, a educação, a escola e o currículo devem ter como objetivo central a formação teórica, do pensamento científico condizente com as novas exigências e necessidades sociais de seu tempo. Desse modo, a elaboração curricular deve orientar-se por um duplo movimento de um lado, partir do diálogo com o contexto cultural e as inquietações dos educandos, emergindo criticamente das práticas pedagógicas em sala de aula e de outro, assumir conscientemente seu papel político de sistematizar e socializar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Essa articulação entre socialização da cultura e formação crítica, configura a essência da função social da escola como espaço de elaboração ativa onde os sujeitos desenvolvem sua capacidade de intervenção na realidade. Para que “as jovens gerações não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, e sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo” (Saviani, 1994, p. 89).

É nesta perspectiva que propomos analisar as atuais políticas curriculares brasileiras, no contexto das recentes reformas educacionais, buscando avaliar em que medida preservam ou não o caráter transformador da educação, respeitam a diversidade cultural brasileira e suas implicações pedagógicas.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): APROXIMAÇÕES PARA DESVELAR INTENCIONALIDADES FORMATIVAS

A partir das discussões sintéticas realizadas, apresentamos nessa seção a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo que se propõe definir as competências, habilidades e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica brasileira (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tanto na rede pública quanto privada e que foi instituída por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Nesse sentido, neste estudo introdutório, examinamos criticamente a BNCC, investigando seus pressupostos, destacando alguns elementos de sua organização e implicações possíveis do campo educacional. Buscamos compreender como esse documento oficial denota concepções de conhecimento de formação e diversidade sociocultural, além de examinar seu potencial para responder às demandas educacionais da atualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo,

[...] 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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017, p. 7).

De modo geral a implementação da BNCC, como documento normativo obrigatório, e não apenas orientador, tem gerado significativas tensões no campo educacional brasileiro desde sua promulgação no ano de 2016. Ao estabelecer parâmetros curriculares centralizados, a BNCC restringe a autonomia pedagógica dos professores, limitando sua capacidade de adaptar conteúdos e métodos às necessidades específicas de seus alunos e contextos locais. Essa padronização, muito embora tenha sido justificada pelo discurso da equidade educacional, acaba por desconsiderar a riqueza das diversidades regionais

e culturais que sempre caracterizaram o panorama educacional brasileiro. Em especial no caso do Ensino Médio, a tensão se amplifica quando observamos que:

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas (Brasil, ano, p. 475).

No tópico “Currículos: BNCC e itinerários”, guardam as seguintes informações:

[...] orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, ano, p. 476). [...] o componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (Brasil, ano, p. 485).

Ao se propor, na reforma do Ensino Médio uma reorganização curricular dividida em uma Formação Geral Básica (com 1.800 horas dedicadas principalmente a Língua Portuguesa e Matemática) e os Itinerários Formativos, que representariam a parte flexível do currículo, muito embora a estrutura pudesse buscar maior personalização da aprendizagem, é necessário questionar se ela, de fato, garante uma formação integral e equitativa para todos os estudantes.

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (Brasil, ano, p. 477).

Por um lado, a ênfase em português e matemática denota uma tentativa de fortalecer competências para o mercado de trabalho, alinhando o currículo escolar à incerteza proveniente da organização social fundamentada no ideário neoliberal. Essa centralização pode marginalizar outras áreas essenciais, como ciências humanas, artes

e educação física, reduzindo o currículo a uma perspectiva utilitarista que prioriza apenas o que pode ser medido em avaliações padronizadas. A predominância das disciplinas de língua portuguesa e matemática no currículo nacional, em detrimento de outras áreas do conhecimento, traz a necessidade de reflexões sobre os fundamentos que orientam a organização dos conhecimentos escolares. Essa seria uma estratégia adequada para sanar as dificuldades de aprendizagem nessas áreas, ou se estaríamos diante de um reducionismo pedagógico que ignora a complexidade dos processos educativos?

Mais do que um debate quantitativo sobre distribuição de horas/aula, esta análise revela a necessidade de problematizar os critérios que sustentam tal hierarquização disciplinar. O questionamento implica compreendermos que áreas do conhecimento são válidas e necessárias para uma formação ação integral, mas que na BNCC há uma desigual valorização curricular. Neste sentido, a organização dos conhecimentos escolares não se limita questões didáticas, manifestando projetos mais amplos. Como demonstram as teorias críticas do currículo, as escolhas sobre quais conhecimentos merecem maior ou menor destaque revelam visões específicas sobre o tipo de sujeito que se pretende formar, os valores sociais que se privilegiam e os interesses que se consolidam por meio da prática educativa. A predominância de algumas disciplinas sobre outras não é neutra ou casual revela opções políticas sobre quais conhecimentos são considerados importantes para o projeto de sociedade. Isso implica qual forma de pensamento é valorizado e quais sujeitos sociais a escola está sendo convocada a formar. Esta configuração curricular acaba por materializar relações de poder que determinam não apenas o que deve ser ensinado, mas sobretudo como diferentes conhecimentos são hierarquizados no espaço escolar.

Embora a BNCC evidencie em seu discurso uma preocupação com a formação para o mundo do trabalho, ainda que de forma genérica, sem especificar quais trabalhos, é importante destacar que a educação não pode se reduzir à mera preparação laboral. Como alerta Paulo Freire (1996), a verdadeira finalidade educativa deve orientar-se para a construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos, condição essencial para formação crítica e transformadora. Como destaca Freire (1996, p. 27), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", processo que passa pelo reconhecimento das experiências históricas e culturais dos educandos. Desse modo, a formação ultrapassa a condição de futura mão-de-obra, mas indica sujeitos históricos que podem intervir conscientemente na realidade.

Esta reflexão freiriana ilumina criticamente a análise feita anteriormente sobre a hierarquização dos saberes na BNCC. Se a predominância de Português e Matemática já revelava opções políticas sobre quais conhecimentos são valorizados, a ênfase na preparação para o mundo do trabalho, sem formação crítica, indica um projeto educacional que privilegia adaptação em detrimento de emancipação.

Embora a BNCC enfatize a preparação para o mundo do trabalho (sem especificar qual), a educação não pode se reduzir a essa dimensão instrumental. Como defende Freire (1996), sua função central é desenvolver a autonomia discente e docente por meio do diálogo, da reflexão crítica e da ética. Para o autor, ensinar ultrapassa a transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um processo de construção ativa a partir das experiências dos educandos (FREIRE, 1996, p. 27). Nessa perspectiva, a autonomia forma sujeitos críticos e transformadores, superando a lógica da mera formação de mão de obra. A educação freiriana concebe, assim, uma dupla finalidade trabalho e emancipação, articulando ascensão econômica com transformação social.

Quanto aos Itinerários Formativos, sua proposta de flexibilidade anunciada como aquela que permite que os estudantes escolham entre aprofundamentos em áreas específicas, formação técnica ou integração de competências, mas que na prática, sua implementação remete desafios estruturais alinhados as desigualdades regionais e de infraestrutura, tais como escolas em regiões mais pobres podem não ter recursos para oferecer múltiplos itinerários, limitando as escolhas dos estudantes e aprofundando disparidades educacionais. Outro elemento a ser considerado é o fato de muitos adolescentes podem não ter maturidade ou suporte pedagógico para fazer escolhas conscientes, resultando em itinerários mal selecionados que não correspondem a suas reais aptidões.

A legislação educacional brasileira estabelece importantes diretrizes sobre a necessária articulação entre base nacional comum e diversidade regional. O art. 210 da Constituição Federal de 1988 determina que os conteúdos mínimos do ensino fundamental devem assegurar tanto uma formação básica comum quanto o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, indica em seu artigo 26 que:

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, 2025).

Tais pressupostos são reafirmados na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), em sua estratégia 7.1, prevê a elaboração de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014). O documento da BNCC menciona tais marcos legais sobre as regionalidades, singularidades de cada região no território brasileiro, e como isso deve servir de base para a formação dos sujeitos.

Os aspectos trazidos pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, mostram que aspectos culturais devem ser respeitados na aprendizagem do educando, o que permite a escola ter autoridade (e autonomia) para adaptar seus projetos pedagógicos às particularidades culturais de suas comunidades. Contudo, essa previsão de flexibilidade parece entrar em tensão com o caráter centralizador da BNCC, que estabelece parâmetros nacionais uniformes. Isso contradiz o caráter unificador proposto pelo *modus operandi* da BNCC em relação às diversas escolas brasileiras. Apesar disso, a “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (Freire, 1996, p. 24). Portanto, é de extrema importância que o estudante utilize os recursos disponíveis em seu entorno e sua própria realidade social para desenvolver uma análise crítica da sociedade.

Ainda de acordo com o documento da BNCC, a proposta também é o desenvolvimento de competências, visando avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e no caso do estado do Paraná o Prova Paraná, responsável pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR),

[...] início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais. (BNCC, 2017, p.13)

Dessa forma, a educação, o ensino e a aprendizagem deixam de ser o objetivo central da escola e da atuação docente, tornando-se secundários em relação ao foco excessivo em provas e avaliações. Observa-se, paralelamente, uma retomada do currículo tecnicista descrito por Saviani (2007), pautado no lema *aprender a fazer*. Hoje,

a BNCC reforça essa perspectiva ao exigir que a escola desenvolva no estudante o *saber fazer*, conforme explicitado no documento oficial:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2017, p.13).

A BNCC, no entanto, não define explicitamente o que é esse *saber fazer* e tampouco demonstra preocupação real com avaliações que impactam diretamente a trajetória dos estudantes, como o ENEM, porta de acesso ao ensino superior. Além disso, o documento negligencia a formação de uma consciência crítica e social, essencial para que os educandos compreendam seu lugar no mundo. Essa lacuna pode resultar em uma formação insuficiente em que não há especialização profissional consistente e sem autonomia intelectual, o estudante é lançado à mercê de um mercado de trabalho exploratório e precarizado, pois, na ausência de caminhos emancipatórios o que resta é a lógica excludente do capital, em vez de transformação.

Sob outra ótica, ao examinar as habilidades prevista no currículo de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio, pode-se notar que diferente dos anos iniciais, no ensino médio as áreas de ciências humanas estão reunidas sobre o título de “Ciências humanas e sociais aplicadas” em que as disciplinas tradicionais como História, Sociologia, Filosofia e Geografia perdem sua individualidade, sendo agrupadas sob uma única denominação. Essa abordagem contrasta com a organização curricular do ensino fundamental, onde cada disciplina mantém seu espaço distinto. Como o próprio documento apresenta:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 561)

Ao estabelecer a transição entre o Ensino Fundamental e o Médio, a BNCC procura justificar uma suposta evolução na organização curricular:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. (Brasil, 2017, p. 561)

A estrutura proposta pela BNCC apresenta fragilidade epistemológica ao diluir as especificidades das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Ao aglutinar conteúdos e habilidades sob uma denominação genérica, o documento promove uma redução substantiva do potencial formativo dessas áreas. Essa redução torna-se evidente ao analisarmos as habilidades prescritas na página 573 do documento, onde predominam ações mecânicas como "Analisar e caracterizar", "Comparar e avaliar", operações cognitivas que, embora importantes, não esgotam a complexidade do conhecimento histórico. Como destacam Urban e Sanches (2024, p.10), "aprender História é interpretar fontes históricas, é contar, é narrar a História". Essa perspectiva revela como o currículo oficial se distancia de uma concepção substantiva de ensino, especificamente no ensino de história observa-se em como o texto da BNCC se desprende da preocupação do ensino e aprendizagem, e da formação de autonomia do aluno.

Ao eleger um modelo baseado em competências e habilidades fragmentadas e desvinculadas de contextos significativos, a BNCC opera uma dupla redução epistemológica e política, pois, empobrece o ensino de História e compromete a função social de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o seu tempo e atuar sobre ele. No plano do conhecimento histórico, essa opção curricular substitui a complexidade da interpretação histórica por operações cognitivas simplificadas desconsiderando a historicidade dos conceitos e processos sociais e, ainda, impedindo o desenvolvimento da consciência temporal necessária para intervenção social reflexiva. Como consequência, inviabiliza-se o que deveria ser o cerne do ensino de História: a constituição de sujeitos capazes de reconhecer-se como agentes históricos, dotados conhecimentos para decifrar criticamente as estruturas temporais que conformam a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação no Brasil, com base na periodização de Saviani (2007), revela uma trajetória marcada por tensões entre projetos pedagógicos antagônicos. De um lado, a busca por perspectivas críticas e humanistas, comprometidas com a formação integral e a emancipação; de outro, tendências tecnicistas e mercadológicas, que reduzem a educação a instrumento de adaptação às demandas do capital. A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a BNCC inserem-se nesse contexto como expressões contemporâneas de um modelo alinhado ao capitalismo flexível, que redefine a formação escolar em termos de competências adaptativas e eficiência produtiva.

A partir da segunda metade do século XX, a educação brasileira passou por profundas transformações, inicialmente sob a égide da teoria do capital humano e, posteriormente, do neoliberalismo. Se nos anos 1970 a escola visava preparar para um mercado em expansão, nas décadas seguintes ela assumiu a lógica da competitividade individual, em que o *aprender a aprender* foi ressignificado como estratégia de autogestão individual e empregabilidade. Essa transição foi acompanhada pela ascensão de correntes pedagógicas como o construtivismo e o neotecnicismo, que, embora originadas em contextos distintos, convergiram para uma visão instrumental do conhecimento, privilegiando habilidades aplicáveis em detrimento de uma formação crítica.

A BNCC, ao consolidar um currículo organizado por competências e habilidades, reflete essa herança ambígua. Embora utilize discursos progressistas, como a garantia de aprendizagem a todos, sua estrutura reforça a fragmentação do saber e a subordinação da escola às demandas do mercado. Como alerta Saviani (2007), o risco desse modelo está na transformação da educação em um processo de treinamento adaptativo, em que professores se tornam instrutores de competências e alunos, recursos humanos em formação. A avaliação padronizada, nesse cenário, opera como mecanismo de controle, reduzindo a qualidade educacional a indicadores de produtividade.

Ao tratarmos da organização curricular proposta pela BNCC, especialmente no Ensino Médio, reflete uma lógica tecnicista que desconsidera a complexidade dos conhecimentos disciplinares e sua função social. A aglutinação das Ciências Humanas sob genericamente "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", por exemplo, dilui a especificidade de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, enfraquecendo a compreensão crítica da realidade. Além disso, a ênfase em avaliações padronizadas prioriza resultados quantificáveis em detrimento de processos qualitativos de aprendizagem.

A flexibilidade anunciada pelos Itinerários Formativos, embora apresentada como inovação democrática, esbarra em desigualdades estruturais. Contexto com menos recursos restringem a opção a uma única, aprofundando disparidades regionais e sociais. Paralelamente, a predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no currículo sinaliza uma hierarquização dos conhecimentos que marginaliza áreas essenciais para a formação integral, como Artes, Filosofia e Educação Física, dentre outras já sinalizadas.

Em contraste com essa perspectiva instrumental, Saviani (1994) e Freire (1996) defendem um currículo que articule a transmissão do conhecimento sistematizado com a reflexão crítica, capaz de formar sujeitos críticos e transformadores. Para esses autores, a educação não pode se limitar à preparação para o mercado de trabalho, mas, deve promover a leitura crítica do mundo e a intervenção consciente na realidade. A BNCC, ao desconsiderar essa dimensão política, reforça um modelo reducionista, em que a escola se torna espaço de adestramento para a competitividade individual, e não de construção coletiva e emancipação.

Por fim, é preciso resistir à sua instrumentalização mercadológica e defender uma educação emancipadora e isso implica garantir que as escolas públicas tenham condições materiais e pedagógicas, o que perpassa a formação de professores, as condições de trabalho docente, as realidades locais, preservando sua função social de formar sujeitos críticos. Essa perspectiva exige superar a lógica produtivista e reafirmar a educação como direito social e espaço de construção de alternativas democráticas e inclusivas.

Além disso, é notório os múltiplos desafios e afastamento de uma educação inclusiva, aos professores, educandos e toda sociedade. A exemplo disso, é o reducionismo das disciplinas de ciências sociais e como isso refletirá na formação de cidadãos. Em outra perspectiva, também deixamos nossas provocações a novas análises e aprofundamentos dos itinerários formativos, ou em como esse método de ensino se refletirá em provas decisórias como vestibulares e ENEM para o ingresso na vida acadêmica? Ou então, se haverá um aumento ou diminuição de ingressantes nesses concursos? Bem como, a permanência e finalização dos educandos no ensino médio já que as propostas neoliberais visam a formação/treinamento de mão de obra. Pois, apesar da proposta econômica estar focada em transferir a responsabilidade de formação própria aos trabalhadores, tendo em vista que a maioria da população brasileira pertence a classe média, baixa e extrema pobreza. A qual esses cidadãos convivem com a realidade e dificuldade de conciliar família, trabalho (muitas vezes mal remunerado) e estudos. Nesse

aspecto poderíamos analisar as reais realidades apresentadas nas escolas públicas do Brasil (como Rockwell e Zpeleta, 1989, realizaram em seus estudos no México) a fim de aproximarmos sobre os reais aspectos – benefícios ou prejuízos – da BNCC sobre as regiões e culturas singulares do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

GREMAUD, Amaury P; DE SAES, Flávio A. Marques; JÚNIOR, Rudinei T. **Formação Econômica do Brasil**. Editora Atlas, São Paulo, 1997.

Rockwell, Elsie. Ezpeleta, Justa. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. 2ª. Ed., Cortez, São Paulo, 1989.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Editora: Autores Associados, Campinas – SP, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1º ed. Campinas – SP, 2007.

URBAN, Ana Claudia. SANCHES, Tiago Costa. **A base nacional comum curricular**: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, 2024.