

Reforma do Ensino Médio e BNCC-EM à luz da Teoria Histórico-crítica de Dermeval Saviani

High School Reform and BNCC-EM in the light of Dermeval Saviani's Historical-Critical Theory

Lucas Marques Ferreira Lima

Universidade de Brasília

lucasmflima@gmail.com

Jéssica de Almeida, Dra.

Universidade de Brasília

jessica.almeida@unb.br

Como citar este texto:

LIMA, L. M. F.; ALMEIDA, J. Reforma do Ensino Médio e BNCC-EM à luz da Teoria Histórico-crítica de Dermeval Saviani. **Diálogos Sonoros**, v. 2, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/36319>.

Submetido em: 17/05/2024.

Aceito em: 18/11/2024.

RESUMO

O artigo objetiva apresentar dados de uma pesquisa que verificou em que medida as ideias da Pedagogia Histórico-crítica se aproximaram/ distanciaram dos documentos que embasaram e materializaram a reforma do ensino médio. Para isso, se propôs a estudar os referenciais que subsidiaram a reforma do ensino médio e pontuar possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para o currículo. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa documental estudada por meio de uma análise de conteúdo. Os resultados apontam que o Novo Ensino Médio, aliado à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, representam a recomposição dos mecanismos de manutenção das classes dominantes com a flexibilização do currículo norteado por competências, itinerários formativos, e projeto de vida, um ensino pseudocientífico e antidemocrático composto majoritariamente por elementos da pedagogia nova e tecnicista.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Lei n. 13.415/2017. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The article aims to present data from a study that examined to which extent the ideas of Historical-Critical Pedagogy approached/distanced themselves from the documents that supported and materialized the high school reform. For this purpose, it was proposed to study the references that underpinned the high school reform and highlight possible contributions of Historical-Critical Pedagogy to the curriculum. As a methodology, documentary research was conducted and studied through content analysis. The results indicate that the New High School, combined with the National Common Curricular Base for High School, represents the recomposition of mechanisms for maintaining dominant classes with the flexibility of the curriculum guided by skills, formative itineraries, and life projects – a pseudo-scientific and anti-democratic education, mainly composed of elements from new and technical pedagogy.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Law n. 13.415/2017. New High School.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2017, o então presidente Michel Temer aprovou o Novo Ensino Médio (NEM) dentro do pacote de reformas que incluía a reforma trabalhista e da previdência.

Em menos de cinco meses de tramitação no legislativo, se tornou a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma grande mudança na estrutura do ensino médio. Mobilizado¹ pela classe docente e discente, participei das manifestações contrárias à aprovação desta reforma. Movimento, este, que foi continuação da mobilização estudantil no Brasil de 2016².

Ao mesmo tempo em que a reforma propunha o aumento da carga horária do ensino médio, foi aprovada na Câmara a PEC 241/2016, mais conhecida como “Teto de gastos”. Por meio dela, congelou-se os investimentos em educação por vinte anos. Com isso, o ensino público, que já se encontrava sucateado, declinou ainda mais e alcançou marcas inimagináveis com a pandemia da Covid-19 e contínuos cortes do governo Bolsonaro.

A partir do projeto de Lei nº 6840/2013³ (Brasil, 2013), da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) e da nova Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), esta que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, configurou-se o novo ensino médio, sem amplo debate com professores, estudantes, entidades, movimentos da educação e comunidade científica, em geral. O confronto dos movimentos civis e sociais organizados foi completamente ignorado (Kuenzer, 2020).

Nas discussões ocorridas durante a tramitação do projeto de lei, ficou clara a contradição dos interesses do setor privado e do setor público (Kuenzer, 2020, p. 58). Com aval do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), na época, os setores privados reivindicavam uma maior flexibilização da formação, alegando uma rigidez demasiada no percurso escolar. Também foi proposta a alteração de pontos substanciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reduzindo à facultatividade disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte.

¹ A introdução foi redigida em primeira pessoa do singular, embora o artigo seja assinado por duas pessoas. A segunda autora orientou o desenvolvimento da pesquisa e auxiliou na escrita deste artigo. A opção em redigir esta seção desta maneira justifica-se no fato de o item apresentar uma experiência pessoal do primeiro autor.

² A mobilização estudantil no Brasil em 2016 constituiu em uma série de manifestações e ocupações de escolas e universidades por todo o Brasil. O movimento tinha como objetivo barrar a PEC do teto de gastos, o Novo Ensino Médio e o projeto Escola sem Partido e também pedir por mais investimentos na educação para melhorar as condições de trabalho nas escolas como merenda escolar e infraestrutura.

³ O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

De outro lado, as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora, mediante a organização de um currículo que integrasse, de forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como modos de atribuir significado ao conhecimento escolar (Kuenzer, 2020, p. 02).

De acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017), essa medida foi materializada a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff, o que deu início ao projeto político arquitetado no governo Temer e continuado pelo governo Bolsonaro e pelo atual governo Lula, acrescento. Os autores explicam que essa política se dá por influência do “terceiro setor” constituído por organizações privadas, banqueiros e empresários. Nesse campo, um dos atores no meio educacional foi a Fundação Lemann, que compôs a pasta da educação coordenada por Fernando Haddad no Grupo de Transição do governo Lula, juntamente com Priscila Cruz do movimento “Todos pela Educação” e outras fundações e Institutos que são parceiros deste mesmo movimento⁴.

O “Movimento pela Base”, que apoia e monitora a implementação de qualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), argumenta que o Ensino Médio precisa de uma boa implementação para dar certo, ao mesmo tempo em que defende que é preciso cortar gastos e melhorar a eficiência dos recursos destinados à educação, na contramão do que indica, uma vez que para atender a demanda com um padrão mínimo de qualidade na educação é preciso muito mais investimento do que acontece na realidade. A ideia consiste em transformar as estruturas do ensino formal existente em um ensino técnico e profissionalizante, isso sem construir novos espaços, como aponta a Rede Escola Pública e Universidade (Repu), e várias notas técnicas divulgadas com dados sobre a implementação conturbada em meio a uma pandemia global.

Além do fato de as escolas não terem estrutura para atender o período integral, não há investimento na formação de qualidade dos professores e na capacidade das escolas atenderem as demandas dos novos itinerários formativos. A estratégia da reforma é paulatinamente privatizar a educação pública. Dessa forma, as redes de escolas públicas, não tendo condições materiais de suprir as ordens do NEM, acabam tendo que terceirizar

⁴ Reunião com representantes de fundações da equipe na área de educação no Gabinete de Transição do governo Lula (2023). Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/haddad-reune-representantes-de-fundacoes-e-ex-mec-para-discutir-educacao-em-governo-lula>.

atividades a entidades privadas para suprir as necessidades dos novos itinerários formativos, acarretando em um crescimento da dominância do setor privado de educação dentro da rede pública de ensino nacional (Ferreira; Santos, 2020).

Nesse contexto, alia-se a BNCC, que, segundo o seu texto, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A sua formulação teve início na constituição de 1988 com o Art. 210 (Brasil, 1988), e com posterior instituição da LDBEN, em 1996 (Brasil, 1996). A partir de 2013, devido ao contexto no plano político, econômico e social, discorrido anteriormente com base em Andrade, Neves e Piccinini (2017), o movimento em torno da construção da BNCC teve ambiente favorável para a tomada de condução do processo por participação do empresariado para difundir suas diretrizes, consolidando o “Movimento pela Base” como principal atuante e defensora, como apontam Ferreira e Santos (2020, p. 204):

Atuando como verdadeiros intelectuais orgânicos, o empresariado buscou manter o controle do processo desde os primeiros momentos, ainda quando eram realizadas as primeiras reuniões para estruturar as discussões que resultariam nas versões da BNCC. A última versão demonstrou explicitamente que o interesse do empresariado era garantir uma formação instrumental, já que as competências e habilidades são introduzidas e se tornaram centrais no documento que acabou se tornando o oficial.

O principal argumento falacioso dos defensores do Novo Ensino Médio é que “não se pode voltar atrás” a uma reforma financiada pelo MEC, pelos governos estaduais articulados com institutos e fundações empresariais que argumentam que “a escola está datada”, e que “precisamos modernizá-la”. O intuito é desviar do fato objetivo de que o ensino médio piorou a qualidade desde a implementação da reforma. Se antes tínhamos 13 disciplinas, o que era visto pelos especialistas ligados ao mercado como um problema, agora temos várias novas micro disciplinas com conteúdo questionável. Portanto, a revogação da reforma é uma necessidade material do ensino médio público brasileiro em termos de equidade educacional e acesso ao conhecimento.

Na contramão, Saviani (2012) discorre sobre a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico como forma de adentrar os processos pedagógicos tendo como método a prática de problematizar a realidade a fim de fornecer condições necessárias para o enfrentamento dos problemas da realidade. Para isso,

entende-se que é fundamental reorganizar o trabalho educativo envolvendo todas as esferas institucionais, os agentes, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos-didáticos que construirão um novo *ethos* voltado à emancipação socioeconômica do ser humano rumo a uma nova sociedade.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa que objetivou verificar em que medida as ideias da Pedagogia Histórico-crítica se aproximam/distanciam dos documentos que embasaram e materializaram a reforma do ensino médio. De forma específica, buscou estudar os referenciais que subsidiaram a reforma do ensino médio e pontuar possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para o currículo.

2 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, as informações selecionadas dos documentos que embasaram a Reforma do Ensino Médio foram organizadas em quadros: Projeto de Lei n. 6840/2013 (Brasil, 2013), Medida Provisória n. 746/2016 (Brasil, 2016), Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) (Brasil, 2017a). A partir disso, realizou-se a análise do conteúdo desses quadros a partir das orientações de Bardin (1979), a fim de delimitar seus objetivos e conteúdos para a criação de uma linha temporal.

Assim, as informações contidas no Projeto de Lei, na Medida Provisória e na referida Lei, foram organizadas segundo categoria, ano de publicação, principais objetivos, conteúdo, e referenciais que tratam sobre seus impactos. Já as informações da BNCC foram analisadas a partir de excertos que indicavam a presença ou manutenção da Pedagogia Tradicional (PTra), Pedagogia Nova (PN) e Pedagogia Tecnicista (PTec), a partir de Dermeval Saviani (1984, 2012).

É importante destacar que essas pedagogias não representam necessariamente a teoria de Dermeval Saviani. O estudioso parte da crítica a essas teorias para delinear os caminhos da Teoria pedagógica Histórico-crítica. Porém, o presente estudo identificou traços dessas pedagogias no documento (predominantemente nova e tecnicista) que, segundo Saviani, deveriam ter sido superadas.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC-EM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

Saviani (1984) explica que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista estão dentro da categoria “Teoria pedagógica não-crítica”. O escolanovismo ganhou predominância como concepção teórica, com a crença difundida de que possui apenas virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é vista como portadora de todos os vícios. No entanto, na prática, a pedagogia nova não conseguiu dar uma resposta eficaz à questão da marginalidade. As esperanças depositadas na reforma da escola não foram realizadas e essas frustrações desembocaram em uma radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos do escolanovismo, levando a um foco demasiado na eficiência instrumental. Este grupo de pedagogias não-críticas entende a questão da marginalidade

[...] como uma questão acidental, assim, vê a sociedade como coesa harmônica, com vistas à integração dos indivíduos, e a educação constitui-se num instrumento de correção de distorções e desvios advindos dessa marginalidade que afeta individualmente seus membros. A educação é considerada autônoma em relação à sociedade, com a função de equalização social e superação da marginalidade (Araújo; Gonçalves, 2022, p. 3).

Segundo Saviani (1984), na abordagem da Pedagogia Tradicional, a marginalidade é atribuída à falta de conhecimento, e a escola é vista como uma solução para combater a ignorância. Nessa perspectiva, o aprendizado assume um papel central no processo educativo, pois busca resolver o problema da marginalização ao promover o acesso ao conhecimento. Na abordagem da Pedagogia Nova, o marginalizado deixa de ser necessariamente aquele que carece de conhecimento e passa a ser o indivíduo excluído ou rejeitado. Nesse contexto, o foco não está em adquirir conhecimento, mas, sim, em desenvolver a habilidade de aprender a aprender. Por essa razão, o aluno assume um papel protagonista em seu próprio processo educativo. Na abordagem da Pedagogia Tecnicista, o marginalizado é identificado como alguém “incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (Saviani, 1984, p. 14). Consequentemente, o objetivo central é adquirir a habilidade de executar tarefas (aprender a fazer), o que resulta em um enfoque direcionado aos processos e aos meios utilizados.

Na Pedagogia Tradicional, o professor é o sujeito central e decisivo, enquanto na Pedagogia Nova a iniciativa é deslocada para o aluno, enfatizando a relação interpessoal entre professor e aluno. Já na Pedagogia Tecnicista, a organização racional dos meios se torna o elemento principal, com professor e aluno desempenhando um papel secundário como executores. Especialistas assumem a concepção, planejamento, coordenação e controle do processo, visando a eficiência e corrigindo as deficiências do professor, maximizando seus efeitos interventores. Uma diferença fundamental entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista é em relação aos meios utilizados na educação. Na primeira, os meios estão disponíveis e são dispostos em benefício da relação professor-aluno, sendo utilizados de acordo com a decisão conjunta de ambos. Por outro lado, na segunda pedagogia, é o processo educacional que determina o que os professores e alunos devem fazer, quando e como devem utilizar os meios disponíveis (Saviani, 1984).

A BNCC defende a formação integral como concepção de educação para o ensino médio ao mesmo tempo que defende a flexibilidade do currículo descentralizando-o e substituindo o foco para o desenvolvimento de competências. Isso acaba inviabilizando os conceitos – formação integral e flexibilidade – e sendo contraditório com o intuito de formação apresentado e também como orientação para possibilitar o projeto de vida: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (Brasil, 2017a). A fragmentação do currículo acaba se tornando um entrave para a prosseguimento de uma formação sólida e contínua, uma vez que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”, condição da passagem do “[...] reino da necessidade para o reino da liberdade” (Saviani, 2018, p. 70 *apud* Araújo; Gonçalves, 2022, p. 7).

Philippe Perrenoud, um autor proeminente na defesa da Pedagogia das Competências, levanta questões em suas obras sobre o papel da escola: ele questiona se ela deve se limitar apenas à transmissão de conhecimento ou se deve ir além, desenvolvendo competências (Turini; Lima; França, 2018). Segundo Turini, Lima e França, 2018, o autor critica o modelo tradicional de escola e defende sua melhoria por meio do ensino de competências relevantes para a vida. Ainda assim,

[...] a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a

dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Dentro dessa evolução histórica das pedagogias temos um caminho: começa com a Pedagogia Tradicional (PTra) que traz a centralidade do conteúdo e do aprender; em um segundo momento, há a transformação dessa dinâmica para o protagonismo do aluno, ou seja, o foco passa a ser o aprender a aprender, configurando a Pedagogia Nova (PN); e por fim, chegamos no aprender a fazer (PTec), essa concepção culmina na enfatização dos meios e dos processos, representada na forma de competências. Porém, não visualizamos indícios de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

O documento da BNCC é norteado pela união de elementos da Pedagogia Nova e da Tecnicista – representada pelos termos destrinchados (formação integral, competências e projeto de vida). Dessa forma, apresenta-se uma roupagem nova para ideias antigas, que não atingem os problemas na raiz nem trazem soluções efetivas para a questão da marginalidade; a pretensão é reformular as ideias do escolanovismo com ênfase na eficiência instrumental nos métodos pedagógicos. Isso pode ser corroborado pela constatação histórica discorrida por Saviani:

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 1984, p. 18-19).

Aliado a isso, as propostas pedagógicas (tecnicistas) que se situam, majoritariamente, em volta do mundo do trabalho, podem ser sintetizadas em dois pensamentos: adequação ao ambiente laboral e a preparação para o uso de tecnologias que atendam às técnicas de produção desenvolvidas (historicamente) dentro dos processos capitalistas (quarta revolução industrial). Dessa forma, o ambiente escolar se apresenta como terreno fértil para aquisição dessas competências. Podemos encontrar vestígios de como esses pensamentos se desenvolvem dentro da PTec: na BNCC, localizou-se 9 excertos que pareciam se alinhar aos seus pressupostos. Em um deles, presente no texto da seção “5. A Etapa do Ensino Médio - A BNCC do Ensino Médio”, lê-se que

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2017a).

Apesar de haver essas questões (tecnologia e trabalho) dentro da Pedagogia Nova, essa abordagem gira em torno de finalidades pedagógicas que deslocam o eixo:

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 1984, p. 9).

Saviani (1984) parte da negação das concepções vigentes de educação, aqui criticadas, para se fazer possível a afirmação e a elaboração da teoria pedagógica histórico-crítica, integrando os elementos positivos dessas pedagogias e ultrapassando suas limitações. Para corroborar com esse posicionamento, o teórico lança luz sobre três teses a fim de desenvolver e elaborar uma teoria para além da curvatura da vara: 1^a tese (filosófico-histórica): do caráter revolucionário da pedagogia da essência (Pedagogia Tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (Pedagogia Nova); 2^a tese (pedagógico-metodológica) do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; 3^a tese (especificamente política): de como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática.

A partir dessas 3 teses demonstradas historicamente em *Escola e Democracia* (Saviani, 1984), ele delimita e constrói os elementos para teoria crítica não-reprodutivista. Entende-se que a teoria histórico-crítica da educação deve considerar três dimensões fundamentais: a dimensão histórica, a dimensão crítica e a dimensão dialética.

A primeira refere-se à compreensão da educação em sua historicidade, ou seja, a partir da análise das condições sociais, econômicas e culturais de cada período histórico. Isso implica reconhecer que as práticas educativas são influenciadas pelas diferentes

formas de organização social ao longo do tempo. A segunda envolve a análise das contradições presentes na educação e na sociedade. Ela busca identificar os interesses políticos e econômicos que permeiam a prática educacional, questionando as relações de poder e as desigualdades sociais que são reproduzidas ou contestadas no processo educativo. Por último, a terceira refere-se à compreensão da educação como um processo dinâmico, em constante movimento e transformação. Ela reconhece a importância da contradição e do conflito na educação, considerando que a transformação social pode ocorrer por meio da superação dialética das contradições existentes (Saviani, 2012).

Aqui se evidencia a centralidade do “aprender a aprender” no projeto proposto para o ensino médio. O objetivo em questão é a resolução de problemas a partir do processo, colocado como foco principal e final, de pesquisa. O horizonte estabelecido ao estudante, entendemos, não é o produto científico historicamente construído, a apreensão de um conhecimento novo a partir da assimilação com o anterior e, com isso, o acúmulo que propicia novos entendimentos. Mas sim, a partir de problemas individuais de uma vivência subjetiva, aprender as etapas de investigação para se produzir novos conhecimentos, porém desconexo do processo histórico. Assim, nega o caráter científico da articulação escolar com o conteúdo e, portanto, pseudocientífico por focar no processo de pesquisa e não no seu produto. Mais precisamente,

[...] o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (Saviani, 1984, p. 49-50).

Isso pode ser verificado e ilustrado em pelo menos sete trechos retirados da BNCC. Como exemplo, o trecho retirado de “5. A Etapa do Ensino Médio - Currículos: BNCC e itinerários” traz que a

[...] investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade (Brasil, 2017a).

Os conceitos fundantes da ciência estão subjugados ao processo de obtenção de conhecimento, ou seja, auxiliar na pesquisa. O foco, então, não são as interpretações acumuladas historicamente (conhecimento), mas, sim, a apreensão das bases que propiciaram a construção desses conhecimentos. Com intuito de, ao se deparar com um problema cotidiano, se debruçar no contexto desconhecido relativo a cada indivíduo específico, a fim de resolvê-lo. O desconhecido então é definido em termos individuais, e não sociais. Na verdade, o critério de uma pesquisa plausível e relevante seria “daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (Saviani, 1984, p. 51). Com isso, inviabiliza não só o domínio do conhecimento, mas também a pesquisa. Porque

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido; não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (Saviani, 1984, p. 51).

O protagonismo do estudante, na proposição do conteúdo de ensino que parte dos problemas individuais do cotidiano com intuito de aprender a produzir conhecimentos novos, é visto como um processo democrático dentro da pedagogia nova. Questiona-se, porém: que conhecimentos subsidiarão a percepção do estudante para esses problemas advindos de seu cotidiano, em um currículo esvaziado de elementos fundamentais para a leitura crítica do mundo, como filosofia e arte?

Um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos (Saviani, 1984, p. 53).

Tomando o desenvolvimento anterior é possível afirmar que, além de um ensino a-histórico que se utiliza de processo pseudocientífico, ele também contraditoriamente não é democrático. Porque partindo da negação da essência igualitária do ser humano, proclamada pela PTra, pratica-se uma legitimação da desigualdade.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da

sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (Saviani, 1984, p. 45).

Ao se enveredar pela ideia “de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (Brasil, 2017a), portanto, a não propiciar sua transformação, mas, sim, a sua coesão e uma falsa superação da marginalidade, a escola se institui não democrática. É relegado ao ensino somente a funcionalidade de adequação à normativa social estabelecida e ao acompanhamento efetivo das técnicas desenvolvidas para atender o mundo do trabalho. Aliado a isso, a escola nova defende que o ser humano é essencialmente diferente. A justificação de um tratamento diferencial em termos curriculares, parte de uma adequação aos contextos estruturalmente desiguais. Com isso, sem entender os condicionantes da sociedade em relação à escola, reproduz sua existência desigual.

O entendimento da escola como o promotor de um tratamento diferencial faz do ensino um equalizador social, a fim de superar ou mitigar a marginalidade. A normatização e a adaptação à condição material desigual separam os alunos em termos cognitivos e de prospecção futura. Em outras palavras, a designação daqueles “que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (Saviani, 1984, p. 45).

Logo, o tratamento aos estudantes ditos anormais pela marginalidade é resumido a somente atender suas necessidades, mas não o entendimento que possibilita a erradicação das condições geradoras de desigualdade. Já que se entende por autonomia, a educação então toma para si a função de coesão e conformidade social. Contrapondo-se ao movimento de libertação e emancipação da humanidade da que por consequência “vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (Saviani, 1984, p. 45-46).

A práxis educativa contribui de modo específico, isto é, realizando sua função precípua pedagógica para a democratização da sociedade na medida em que se comprehende como se coloca a questão da democracia em se tratando do trabalho pedagógico que, segundo o autor, implica numa desigualdade real – no ponto de partida – e numa igualdade possível – no ponto de chegada – (Araújo; Gonçalves, 2022, p. 6-7).

A substituição da demanda por igualdade por um tratamento diferencial é fundada por uma democracia, sustentada em processos ditos democráticos:

E hoje nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Agora, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados-basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (Saviani, 1984, p. 52-53).

Finaliza-se essa análise com a observação de Saviani (1984), de que o “otimismo pedagógico” do escolanovismo é uma corrente escolar que entende que a sociedade caminha na direção certa e os problemas escolares se resolvem internamente com técnicas pedagógicas. Assim, remove-se da escola o papel de participação política que tinha no começo do século passado com “o entusiasmo pela educação”. Nesse sentido “desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante’ [...] transferindo ‘a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade” (Saviani, 1984, p. 55-56), tendo um efeito social antidemocrático. E que na realidade, o principal “critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (Saviani, 1984, p. 80).

Logo, de forma resumida, o Novo Ensino Médio não é democrático por ser constituído de ensino pseudocientífico que prioriza a pesquisa como objetivo de ensino. Também por abandonar o princípio de igualdade, adotando a diversidade como ponto de partida e de chegada, e por isso reacionário. Esses aspectos estão representados nas problematizações dos conceitos de competência, projeto de vida e formação integral.

4 CONSIDERAÇÕES

O documento BNCC apresenta palavras que podem ser compreendidas dentro de uma teoria progressista, focada no desenvolvimento de habilidades. Embora seja um documento de aparência admirável, o seu conteúdo é bastante incongruente em que se defende tanto a flexibilização quanto a formação integral. Também é importante considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conjunto com a reforma do ensino médio.

A falta de subsídios financeiros, a aprovação sem participação adequada das pessoas e a pressa em implementar a reforma sem investimentos em formação e nas escolas são questões que precisam ser analisadas. Na prática, isso pode resultar em uma redução de direitos para os jovens, pois, ao escolher um itinerário formativo, outras opções são negligenciadas em sua formação. Essa crítica é relevante e deve ser explorada.

Outra questão problemática é que a BNCC delega às escolas a escolha dos itinerários, o que pode limitar o acesso à arte e a culturas diversificadas para os jovens das periferias, por exemplo, na falta de docentes qualificados para atuarem em itinerários do campo das Artes. Também é necessário avaliar se há estímulo ao pensamento crítico nesse processo. Além disso, a entrada do ensino técnico no ensino médio, com a oportunidade de uma bolsa para os jovens de baixa renda, pode parecer atraente, mas não necessariamente amplia as opções educacionais para esses alunos. Isso pode simplesmente empurrar as classes sociais menos privilegiadas para o trabalho técnico, sem permitir que eles escolham caminhos educacionais no ensino superior, se assim desejarem.

Assim, o ponto chave desta análise é que as críticas à BNCC e à reforma são de extrema importância. É fundamental discorrer sobre essas questões, considerando a realidade dos estudantes e a desigualdade presente no Brasil. Essa análise crítica proporcionará uma compreensão mais profunda dos desafios e implicações da implementação da BNCC e da reforma educacional proposta.

Quanto aos resultados da pesquisa que embasa este artigo, verificou-se que a concepção histórico-crítica de currículo parece estar distante da BNCC e dos documentos que a embasaram. A crítica do currículo na perspectiva da teoria da história revela uma dicotomia entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. A Pedagogia Nova surge como uma negação total da abordagem tradicional, enfatizando que todas as virtudes estão contidas na nova pedagogia, enquanto a tradicional é associada às falhas e aspectos negativos da educação. O cerne dessa crítica reside na discussão sobre a democracia na escola e a redefinição do papel do aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com o ponto de vista de Saviani (1984), a nova pedagogia coloca o aluno no centro do currículo, deslocando o foco do conteúdo a ser ensinado para o aluno como indivíduo. Essa mudança resulta em uma flexibilização do currículo, abrindo espaço para abordagens como itinerários formativos, que tornam o currículo mais subjetivo e adaptado às necessidades do aluno. Isso contrasta com as pedagogias tecnicistas, em que o foco

recai nos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes incorporando tecnologia e outros elementos.

Essas duas abordagens pedagógicas negam o aspecto positivo da pedagogia tradicional, que valorizava o aprendizado acumulado pela humanidade. O autor argumenta que compreender a história é essencial para a construção do currículo, porém, pois permite que os estudantes acumulem conhecimentos e, a partir desse acúmulo, desenvolvam sua própria individualidade. O objetivo final é capacitar os estudantes a transformar a realidade, compreendendo as lutas sociais e contextos históricos, como a luta dos alunos da periferia que enfrentam desafios socioeconômicos para continuar seus estudos.

Portanto, a crítica do currículo na perspectiva histórica enfatiza a importância do acúmulo histórico como base para a construção do currículo, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de promover a individualidade do aluno e seu engajamento com as questões sociais. Essa abordagem busca equilibrar o aprendizado acumulado pela humanidade com a capacidade de os alunos se tornarem agentes de transformação em suas realidades.

Além das críticas mencionadas anteriormente, é importante abordar as características das diferentes pedagogias presentes no documento. Isso permitirá uma análise mais aprofundada dos conceitos e fundamentos subjacentes ao currículo. Aspecto relevante, da Pedagogia Nova Popular (sendo os mais expressivos Freinet e Paulo Freire), é a autonomia do jovem na escolha de seu referencial e a valorização dos conhecimentos presentes em sua comunidade. Essa abordagem reconhece a importância de oferecer ao aluno oportunidades de acesso a diversos conhecimentos para além da escola, garantindo seu direito de explorar diferentes possibilidades para seu futuro.

Outro ponto-chave é a problematização dos conceitos. Por exemplo, a ideia de competência e habilidade pode ser considerada contraditória no documento, pois rompe completamente com a estrutura anterior da educação básica no ensino médio. Ao mesmo tempo em que se propõe a integração dos conhecimentos, o documento também enfatiza a necessidade de aprofundamento nos conteúdos fundamentais da educação básica. Essa contradição pode ser explorada para uma análise crítica do currículo proposto, em uma pesquisa futura.

Na Pedagogia Nova, a educação integral e o projeto de vida são conceitos que merecem destaque, pois estão relacionados ao protagonismo do educando e ao desenvolvimento de suas necessidades, possibilidades e interesses. Porém, é fundamental questionar

como um jovem de periferia pode compreender suas necessidades sem uma compreensão crítica da realidade. A discussão sobre direitos também se torna relevante, uma vez que o entendimento das necessidades está intrinsecamente ligado à ideia de direito, ampliando as possibilidades de escolha e desenvolvimento do aluno.

Portanto, ao analisar as diferentes pedagogias e ao problematizar os conceitos presentes no documento, é possível enriquecer a discussão sobre o currículo. A crítica embasada nessas ideias permitirá um aprimoramento do processo educacional, valorizando o desenvolvimento integral do aluno como pessoa humana, levando em consideração suas necessidades, possibilidades, interesses e direitos.

Outro ponto crítico a ser abordado em pesquisas futuras é a perspectiva de Saviani, que ressalta como o problema do currículo começa já no papel, atingindo a prática educacional. Segundo ele, o problema começa com a definição do nível de qualidade estabelecido para o currículo, que já é baixo. Dessa forma, se o ponto de partida já é insatisfatório no papel, a implementação na prática tende a ser ainda pior.

Além disso, a crítica da pedagogia histórico-crítica revela que a BNCC parte de um idealismo, ignorando as condições reais das escolas. Ela propõe medidas que se sabe de antemão que não serão viáveis na prática, mas mesmo assim são incluídas no documento. Essa falta de consideração pelas condições materiais das escolas é apontada como um dos principais problemas, pois resulta em propostas que não se concretizam na realidade.

Um exemplo disso é a crítica à pedagogia nova, realizada por Saviani (1984), que, por não ter tido condições materiais adequadas para implementação, acabou se restrin-gindo a escolas de elite, que possuíam estrutura e recursos para realizar a diversificação curricular e o foco no aluno. Como resultado, essas abordagens se tornaram experiências isoladas e não foram disseminadas de maneira abrangente na rede educacional. Esse contexto contribuiu para a emergência da pedagogia tecnicista como uma reação às frustrações e à falta de resultados tanto da pedagogia nova quanto da pedagogia tradicional, algo que pode se repetir com a BNCC.

Portanto, ao considerar a perspectiva de Saviani e a crítica da pedagogia histórico-crítica, fica evidente a necessidade de um olhar realista sobre as condições e recursos disponíveis nas escolas, a fim de evitar propostas utópicas e de promover uma implemen-tação efetiva do currículo. A falta de consideração pelas condições materiais e a falta de resultados são fatores que precisam ser abordados e superados para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, é interessante observar como a história parece estar se repetindo no momento atual da educação. Novamente, há um foco no aluno e na experiência, o que leva a uma diluição dos conteúdos. Um exemplo disso é a área da música, em que os conteúdos específicos estão sendo deixados de lado em prol de processos e práticas mais amplos. A música perde seu status de conhecimento e se torna uma atividade dentro de oficinas e práticas, perdendo sua identidade como conteúdo curricular.

Essa diluição dos conteúdos reflete a intenção do documento em questão, que busca abranger todas as áreas do conhecimento de forma indiscriminada. No entanto, essa abordagem acaba resultando em um currículo confuso e incoerente, que dificilmente terá sucesso na prática. O problema não está necessariamente nos conteúdos em si, mas na forma como são concebidos e na falta de uma base sólida para sua elaboração.

É necessário refletir sobre a origem desses conteúdos e como são propostos. A educação não pode simplesmente diluir os conhecimentos em prol de experiências genéricas. Os conteúdos devem ser cuidadosamente elaborados, respeitando a importância de cada disciplina e proporcionando aos alunos um conhecimento sólido e significativo. Caso contrário, corre-se o risco de repetir erros do passado e comprometer a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. In: COLEMARX, 2017. **Anais** [...] Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ARAÚJO, Maria Núbia; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Escola e democracia: uma ode à educação (Dermeval Saviani). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e239>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão homologada. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 6840/2013, de 27 de novembro de 2013. Dispõe sobre as proposições para a reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre a instituição da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&disposition=inline>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERREIRA, Fabíola. da S.; SANTOS, Fabiano. A. dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: revista brasileira de psicologia e educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TURINI, Mateus Henrique; LIMA, Deivide Telles de; FRANÇA, Dagmar Aparecida Cynthia. A BNCC e suas implicações na Educação Básica: uma análise teórica-reflexiva. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS**, 6., 2018, Baurú, SP. **Anais** [...] Baurú, SP: SAGRADO, 2018. p. 21-27. Disponível em:

https://unisagrado.edu.br/uploads/2008/anais/sile_2018/atualizado/CO/A BNCC E S UAS IMPLICACOES NA EDUCACAO BASICA UMA ANALISE TEORICA REFLEXIVA copia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.