

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana

The Common National Curriculum Base (BNCC) of high school: between neoliberal interests and possibilities of human formation

Dirno Vilanova da Costa^{1*}

RESUMO

Este artigo tem o objetivo discutir os impactos da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio na formação docente e discente, considerando os interesses neoliberais sobre essa reforma, a fim de discutir as possibilidades de formação humana por meio dessa modalidade ensino. Parte-se do seguinte questionamento: a constituição do novo ensino médio, com a reforma da BNCC, gera possibilidades de formação humana? Tendo em vista o ideário burguês na concepção, organização e regulamentação da legislação federal (Lei 13.415/2017) que orienta o currículo do novo ensino médio, com o esvaziamento de conteúdos clássicos e científicos e com ênfase na formação de competências, contribui mais para a precarização dessa etapa de ensino, do que para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Ensino médio; BNCC; Formação humana.

ABSTRACT

This article aims to discuss the impacts of the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) of high school education on teacher and student education, considering the neoliberal interests on this reform, in order to discuss the possibilities of human formation through this teaching modality. It starts with the following question: does the constitution of the new high school, with the reform of the BNCC, generate possibilities for human formation? In view of the bourgeois ideology in the conception, organization and regulation of federal legislation (Law 13.415/2017) that guides the curriculum of the new high school, with the emptying of classical and scientific contents and with an emphasis on the formation of competences, it contributes more to the precariousness of this stage of teaching, than for human development.

Keywords: High School; BNCC; Human formation.

¹ Instituto Federal do Piauí.

* E-mail: dirnovilanova@gmail.com

INTRODUÇÃO

Inicia-se este artigo conceituando a educação, tendo como base Saviani (2011), ao aduzir que a origem da educação coincide com a origem do homem. Então, pode-se afirmar que esse fenômeno é tipicamente humano, porquanto o homem, ao contrário dos demais animais que se adaptam às condições postas pela natureza, nela atua para garantir a sua existência, transformando-a.

Isso é possível porque o homem, quando nasce imerso em uma cultura, desenvolve-se por meio da relação que estabelece com a realidade concreta. No processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano humaniza-se, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Por conseguinte, cria possibilidades de alcançar a sua máxima humanização. Nos primórdios, a educação era difusa e comunal. Sobre essa forma de ensinar, Lima e Silva (2012, p. 75) assim se manifestam sobre esse tipo de educação:

a educação das sociedades primitivas localizadas no centro da África, que se educavam de uma maneira bem peculiar e heterogênea através da Educação Difusa ou, como também era chamada, educação por imitação, processo em que os jovens e crianças repetiam os gestos praticados pelos adultos, desenvolvendo assim, habilidades e técnicas necessárias ao seu dia a dia.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre o ensino médio desenvolvido no seio da sociedade capitalista, conjuntamente com o Estado, seu principal parceiro, determina o tipo de escola e de ensino que lhes interessa, no sentido de formar as pessoas úteis e necessárias ao desenvolvimento econômico do País, e em particular, do Estado.

A questão que norteia este artigo é: a constituição do novo ensino médio, com a reforma da BNCC, gera possibilidades de formação humana?

Atina-se, por oportuno, que a formação prevista no novo ensino médio segue a perspectiva de uma formação acrítica e histórica, portanto, uma formação instrumental, de modo que os estudantes e egressos aceitam passivamente e reproduzem as lógicas severas do capitalismo.

Por sinal, na organização curricular proposta para o novo ensino médio, a proposta de supressão de disciplinas e de carga horária, bem como os itinerários formativos e a disciplina projeto de vida, denunciam o aspecto neoliberal da economia na educação

brasileira, principalmente nessa etapa do ensino, ou seja, trata-se de uma política educacional que gerou mudanças visando a adaptações aos interesses empresariais, não focalizando o desenvolvimento humano dos estudantes em direção à emancipação, mas formando estudantes competentes e com qualidade específicas, tais como qualidade total, eficiência, eficácia e produtividade.

Nesse contexto, Galvão *et al.* (2017, p. 112) afirmam que

historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora.

Então, vive-se em uma sociedade do capital que, por sua vez, detém os meios de produção, assim como o poder nas relações de produção. Essa sociedade está preocupada em formar força de trabalho para sustentar o ritmo de produção, formação e acumulação de capital, além de riquezas materiais e espirituais, por meio do trabalho assalariado e alienado.

Saviani (2019, p. 47) faz contraposição ao ensino meramente instrumental para outra proposta, segundo a qual o professor “[...] defronta-se com um aluno concreto e não simplesmente com um aluno empírico”. Isso significa que o aluno, o indivíduo que é educado pela escola, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e na qual se dá o processo de educação, mas ao se apropriar da produção histórica da humanidade, tem condições de atuar na contra-hegemonia das formas de sociabilidade burguesa.

Ao contrário dessa proposição, o novo ensino médio, arraigado na ideologia da sociedade burguesa, direciona-se para um processo de massificação que forma indivíduos alienados e com poucas possibilidades de desenvolvimento humano, uma vez que são mantidas apenas as condições de sobrevivência pelo trabalho assalariado, provocando a desumanização dos trabalhadores, pois com a ideologia de que o trabalho dignifica o homem, cai-se na armadilha do capitalismo, no sentido de aceitar passivamente as diversas formas de dominação e de desumanização.

Ao invés de o Estado colocar no horizonte de suas políticas e práticas as necessidades dos trabalhadores ou reconhecer a sua representatividade, atua como opositor, alinhando-se às lógicas neoliberais e privatizando a educação básica, sobretudo o novo ensino médio, em que a maioria não consegue prosseguir os estudos em nível

superior, pois mesmo tendo êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da política de cotas para estudantes de escolas públicas, não dispõem de condições objetivas e subjetivas para continuar se desenvolvendo em cursos superiores. Dessa forma, o Estado torna-se um ente alienado do interesse universal capitalista.

Destarte, está previsto no documento da BNCC e em outras legislações correlatas a perspectiva da formação professores e alunos para que sejam capazes de “pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica” (BRASIL, 2017, p. 8). Tais pressupostos existem apenas no campo formal, ideal, normativo, constituindo uma contradição, pois a formação com base em competências não reúne as condições de formação dos professores para analisarem a realidade de maneira crítica. Ao contrário: mantém a condição histórica de formação de professores por meio de pacotes de formação, alheia à realidade de atuação dos docentes e desprovidas de significados.

Ademais, o Estado não criou as condições objetivas e subjetivas de formação continuada dos professores para o desenvolvimento da consciência crítica, mas para manter a dualidade histórica entre a educação para a elite e uma escola fracassada para os trabalhadores, com foco em habilidade práticas.

Na BNCC, o conceito de competência é expresso na

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Dito de outro modo, a formação orientada pela BNCC do ensino médio, enquanto condição objetiva, orienta o desenvolvimento de práticas educativas na escola com vistas a formar indivíduos adaptados à lógica do capital; e como condição subjetiva, reproduz a ideologia que fundamenta a geração de situações de desumanização impostas pela sociedade burguesa.

A capacitação de professores por meio da BNCC sustenta-se em premissas que colaboram para a alienação do professor em relação à sua profissão, uma vez que o projeto de educação e de sociedade inscrito no documento base tem como objetivo central a formação para o professor agir com competência e habilidades.

As competências 1 e 2 orientam a formação continuada de professores para a compreensão de conhecimentos construídos historicamente, bem como das possibilidades de melhoria da prática educativa por meio da reflexão e análise crítica da realidade, e do

desenvolvimento de práticas pedagógicas desafiadoras e significativas, as quais estão descritas a seguir:

compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. (BRASIL, 2017, p. 8).

Consoante Saviani (2020), essa perspectiva de formação perde de vista os fins educacionais, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos transmitidos de forma acrítica por meio da educação escolar, direcionada para a formação de mão de obra para sustentação da economia, uma vez que “[...] a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital”. É isso que determina o sentido da atividade (DUARTE, 2004, p. 57).

A proposta de formação do professor para atuar no novo ensino médio é prescritiva em relação ao conteúdo e à forma de organizar o trabalho docente, distanciando-se da realidade dos professores. Nesse sentido, o professor assume práticas alienadas, mecanicistas e repetitivas, típicas de uma sociedade capitalista cuja formação está direcionada para a formação de trabalhadores, já que “[...] do ponto de vista da sociedade como um todo, essa ruptura entre o significado e o sentido das ações humanas atinge níveis absolutamente destrutivos na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2004, p. 57).”

Para que a formação continuada tenha sentido para o professor, concebe-se a necessidade de os entes federativos reconhecerem as reais necessidades formativas desses profissionais, tendo em vista uma construção coletiva a partir dessas necessidades, a fim de que os docentes signifiquem a formação continuada de modo qualitativo, possibilitando o desenvolvimento profissional do professor em sua prática.

No que alude às competências 3 e 4 da BNCC, destaca-se a necessidade de os docentes incentivarem nos estudantes as manifestações artísticas e a produção cultural, bem como o desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagens, por meio de situações de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento discente, tais como:

valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9).

Em face das competências acima descritas, infere-se que os docentes devem criar situações de aprendizagem para que os estudantes possam “utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) e partilhar experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos”. (BRASIL, 2017). Tal pressuposto denota uma contradição quanto ao desenvolvimento humano, uma vez que a expressão das formas de linguagem não pode ser pretérita ao seu desenvolvimento, bem como a diversificação de atividades artísticas não pode ser manifestada antes de criar as condições de desenvolvimento dessas potencialidades.

Nessa perspectiva, Vigostki (2009, p. 412) compreende o homem como determinado pela cultura, sendo a linguagem desenvolvida pela cultura. Para ele, “[...] linguagem não serve apenas como expressão do pensamento pronto, pois o pensamento se transforma em linguagem, e esse movimento se reestrutura e se modifica”.

Portanto, a linguagem, em suas diversas formas de manifestação, não é simples reflexo especular da estrutura do pensamento, como uma função psicológica superior que compreende a produção de signos e outras capacidades que envolvem a ênfase à capacidade do homem de pensar, analisar, produzir significações, elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, pois na realização de sua atividade sensorial, como também na atividade prática, possibilita “[...] apropriações e objetivações, viabilizado por meio do trabalho, o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana que é um produto histórico-cultural” (MORETT; ASBAHR RIGON, 2011, p. 478)”.

Assim, o desenvolvimento humano ocorre por meio da cultura que, por sua vez, significa que é histórico, é processual, já que as relações sociais são mediações que conduzem os seres humanos ao longo do processo de transformação, que ocorre por meio da ação do homem sobre a natureza, motivando uma dupla transformação: da natureza externa e da autotransformação.

A cultura tanto determina o ser humano quanto ele a determina no desenvolvimento histórico da sociedade. Quanto à linguagem na teoria histórico-cultural,

corresponde a uma das principais funções psicológicas, pois segundo Vigotski (2001), é dos principais mediadores da relação do homem com o objeto, do homem com o mundo, com outros homens e consigo mesmo.

Quanto mais o ser humano desenvolve a linguagem, mais produz significações e elava a sua humanidade. Assim, é possível deduzir que na escola, tal função se desenvolve e potencializa o desenvolvimento da aprendizagem, pois Vigotski (2009, p. 412) ratifica que a “[...] linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar em linguagem o pensamento não se expressa, mas realiza na palavra”. Então, a linguagem é uma função psíquica superior do indivíduo, que se desenvolve socialmente.

Nessa direção, Leontiev (1978) assevera que o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele é resultado de sua vida em sociedade, mediada pela cultura produzida historicamente pelas gerações passadas e atuais. Logo, o ser humano está em constante movimento e mudança promovida pela realidade objetiva, a exemplo da educação.

O referido autor fez a seguinte afirmação: “[...] a relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema inversamente” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

A educação é pois, produto histórico e com base formativa fundamentada em conhecimentos que se desenvolvem no ser humano. Sobre as faculdades humanas, bem como o desenvolvimento das formas críticas de compreensão da realidade, significa dizer que não é qualquer conhecimento que possibilita isso, mas um conhecimento histórico e sistematizado não apenas no campo formal para o aluno ideal, mas para corresponder “[...] diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (SAVIANI, 2019, p. 122).

A respeito da implantação da BNCC, enquanto política educacional cuja centralidade é o currículo – que tem sido, historicamente, objeto de disputas e tensões, no âmbito do pensamento emanado das lutas sociais, em contraposição aos discursos conservadores que vêm ganhando espaço mais amplo na sociedade, e aos interesses neoliberais interpenetrados na escola –, o currículo escolar tem sido compreendido como instrumento de resolução dos problemas de ensino e aprendizagem.

A propósito, Cury (2018, p. 54) enfatiza que

é importante não perdermos de vista a causa das desigualdades e o papel da educação pode desempenhar na redução. Pensar o papel do papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual. Diante dessa questão, é fundamental, preliminarmente, estabelecermos qual é o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade sob pena de soar ingênua a análise de uma política educacional de tal envergadura.

Por essa razão, deduz-se que a educação, por si só, não resolve os problemas da sociedade, tampouco os docentes e estudantes podem ser responsabilizados pelo fracasso escolar e, particularmente, no ensino médio, pois ao tempo em que oferta a educação, o Estado tem a obrigação de garantir as condições objetivas e subjetivas para aos agentes do processo educacional já citados terem tempo livre para estudar, uma escola bem estruturada e com as condições materiais adequadas, bem como uma formação inicial e continuada de forma qualitativa, além de política de valorização permanente do professor, de modo que supere o campo formal, legal e ideal e alcance o campo do concreto.

Para que haja melhoria qualitativa na educação escolar, é necessário que o Estado se faça presente em todos os espaços, urbano, rural, centro, periferia, comunidade tradicionais, com a valoração do conhecimento escolar para além da formação de mão de obra, mas para o desenvolvimento da máxima humanização, por meio da apropriação com qualidade do aparato histórico e cultural produzido pelas gerações pretéritas e presentes. Com essa conduta, será possível caminhar na direção da superação da dualidade histórica da educação, por meio de uma escola unitária, com igualdade de acesso e permanência, com êxito para todos.

Segundo Leontiev (1978), os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, e a cultura possibilita o desenvolvimento da ciência, da arte, entre outras dimensões. Na formação continuada por meio da competência 6, a BNCC destaca o aperfeiçoamento profissional com eficácia, liberdade, autonomia e consciência crítica, conforme descrito na sequência.

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **aperfeiçoamento profissional e eficácia** e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

A proposição acima descrevia sobre aperfeiçoamento profissional e eficácia entra em contradição na mesma meta, com a proposta de desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, de acordo com o suporte filosófico do documento base, que faz referência, ainda, à autonomia e liberdade, fica apenas no campo ideal, pois os pressupostos filosóficos e pedagógicos da BNCC são orientados pela lógica capitalista para formar mão de obra eficiente, eficaz, adaptável às mudanças do mundo produtivo, ou seja, é algo ilusório.

Essa competência remete para a teoria do capital humano, uma lógica capitalista de origem estadunidense instalada no Brasil nas décadas 1980 e 1990, com os discursos da eficiência, eficácia, competitividade, qualidade total, ênfase na produtividade, mediante investimento na formação dos indivíduos (trabalhadores) para assumirem essa forma de sociabilidade pelo trabalho assalariado.

A teoria do capital humano reveste-se de uma nova utilidade sem alterar, contudo, sua intrínseca lógica, que compreende a educação como fator de desenvolvimento social subordinado ao processo de acumulação – processo inerente à sociedade capitalista. Para Araújo e Oliveira (2017, p. 88), a “[...] teoria do capital humano a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico”.

Considerando os pressupostos filosóficos e pedagógicos que orientaram a elaboração da BNCC, a formação continuada do professor por meio do novo currículo constitui um instrumento de alienação, de formação pragmática orientada pelas formas de produção e reprodução da lógica capitalista, alienante e desumanizadora, direcionada para os aspectos econômicos neoliberais que contribuem para acentuar a crise da educação no Brasil.

A propósito, Mészáros (2006, p. 272-273) esclarece o porquê da crise na educação, ao expor que

nenhuma pessoa em sã consciência negaria que a educação está, hoje, em crise. No entanto a natureza dessa crise, como é compreensível, está longe de ser objeto da concordância de todos. [...] a persistência e a intensidade crescente da crise nos principais países capitalistas apontam para uma conclusão muito diferente. A crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise de todo o sistema da interiorização capitalista. Essa interiorização, não pode ocorrer sem o efeito combinado de várias formas de falsa consciência que representam as relações sociais alienadas da produção de mercadorias como a expressão direta, natural, dos objetivos e desejos dos indivíduos.

A realidade da formação permanente do professor, por meio da BNCC, traduz-se na manipulação ideológica para aceitar passivamente as imposições neoliberais e mercantilizadas da formação docente. Dito isso, concebe-se que a formação permanente do professor, de acordo com as diretrizes nacionais da BNCC, revela-se apenas como uma possibilidade de formação instrumental, mecanicista, orientada por competências que o dirigem para a precarização de sua prática educativa.

Na acepção de Martins (2011, p. 218), [...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos”, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Dessa forma, infere-se que a BNCC traz uma concepção de formação na direção da precarização e desvalorização docente, não desenvolvendo condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento humano crítico, consciente da realidade para transformá-la.

Na realidade, ela produz uma falsa consciência de que a formação por meio da BNCC traz autonomia, bem como a “[...] mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, habilidades, práticas cognitivas, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, ou seja, sua concepção central é a formação do homem flexível e alienado da realidade opressora e desumanizadora imposta pela sociedade burguesa, organizada pela propriedade privada e fortalecida pela divisão do trabalho e, conseqüentemente, divisão de classes, na qual a burguesia é a classe dominante (BRASIL, 2017, p. 7).

Nessa direção Mészáros (2006, p. 135), legitima-se que “[...] todo o debate econômico culmina com um novo conceito de homem”. Nesse caso, o projeto de educação inaugurado pela BNCC do ensino médio traz em sua concepção o homem competitivo, empreendedor, autônomo, liberal, a fim de se autodesenvolver com base em seus esforços particulares, valorizando a meritocracia, um modelo de sociedade que produz e reproduz a lógica neoliberal.

Nesse cenário, Engels (1980, p. 3) expõe que

a reação do poder do Estado para com o desenvolvimento econômico pode ser um dos três tipos: (i) pode ser que corra na mesma direção e então o desenvolvimento seja acelerado; (ii) ele pode se opor à linha do desenvolvimento, o que, nos dias de hoje fará com que o poder de Estado seja estraçalhado no longo termo e; (iii) pode barrar o desenvolvimento econômico em algumas direções e prescrevê-lo em outras. Isto reduz as possibilidades para uma das duas anteriores. Mas é óbvio que nos casos dois e três, o poder político pode causar grandes

danos ao desenvolvimento econômico e resultar em grande dispêndio material e de energia das grandes massas.

Isso quer dizer que a BNCC vem conformar estudantes e professores para seguirem a ideologia burguesa, com uma formação precária que aceita passivamente todas as injustiças e a desumanização da sociedade burguesa. As próximas competências, 7 e 8, a serem formadas por meio da formação permanente orientada pela BNCC, trazem as seguintes propostas:

desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Os ideais apresentados são típicos da formação humanística burguesa, bem como da concepção de homem iluminista, por meio da qual se defendiam as liberdades individuais e o uso da razão para validar que o conhecimento é adquirido por meio da racionalidade, pois defender premissas como ponto de vista em comum se encaminha para o consenso do ideário burguês.

Nessa lógica, cuidar do planeta são apenas retóricas, pois a própria concepção filosófica da realidade, por meio do governo e do Estado brasileiro, consubstancia-se em práticas totalmente destruidoras do meio ambiente, com o desenvolvimento do agronegócio, a instalação de usinas hidroelétricas, de indústrias das mais várias atividades, entre outros tipos de investimento do setor econômico.

Um dos principais pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural é que o conhecimento é, ao mesmo tempo, uma apropriação e uma produção histórica. Dessa forma, nega-se a existência do autoconhecimento como fator de desenvolvimento humano, mas aquele mediado pela história e pela cultura, promovido em espaços sociais e institucionais, como a escola.

Por cúmulo, Kravtsov e Kravtsova (2019, p. 30) mencionam que

um dos conceitos basilares na teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski é o de “desenvolvimento cultural”. Uma pessoa culturalmente

desenvolvida, para ele, sabe dominar e dirigir não apenas seu comportamento e suas ações, mas dominar seus processos psíquicos. A análise do conceito de “desenvolvimento cultural” permite dizer que Vigotski compreendia, de forma um pouco diferente da de hoje, a essência do processo de instrução. Na psicologia histórico-cultural, a instrução garante a formação e o desenvolvimento da vontade e da voluntariedade. Assim, a instrução não é compreendida como a transformação do que é externo em interno, a interiorização, mas como capacidade de realização de si no mundo externo.

Na realidade, cria-se a ideia de desenvolvimento econômico do País, mas esse desenvolvimento, ou seja, o produto do trabalho, a riqueza material produzida, pertence a poucos. Então, designa-se o aspecto severo das formas de desumanização, tais como exploração, condições e relações precárias de trabalho, aumento da pobreza material pela grande maioria dos brasileiros, sobretudo daqueles alunos que desistem ou mal terminam o ensino médio ou um curso técnico profissionalizante, conduzindo à produção da falsa consciência acerca da realidade, e com isso, amplia-se a desumanização do homem pelo trabalho, pelo produto de seu trabalho e pelo próprio homem.

Com efeito, a formação continuada por meio da BNCC carrega em si o retrocesso histórico da educação brasileira, tanto no que diz respeito à formação dos estudantes quanto à formação permanente dos professores, uma vez que a idealização, construção e implantação da base, foi processada em pressupostos da ausência de diálogo com quem realmente está em sala de aula – ainda que em conferências, o que prevaleça seja o pensamento elitista de especialistas em educação, orientados pelo empresariado e por organismos internacionais, tendo como pano de fundo a formação para o fortalecimento da capitalismo em crise.

A seguir, discutem-se as competências 9 e 10 das DCN.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2017, p. 10).

As competências acima apresentadas constituem uma contradição do próprio sistema capitalista e do Estado, pois afirmam o diálogo e a cooperação, mas a própria BNCC foi elaborada sem escutar a comunidade escolar, com o objetivo maior de atender aos interesses neoliberais do mercado. Agir coletivamente, com flexibilidade, são pressupostos de um mundo ideal em que a realidade objetiva de estudantes e professores não é discutida.

Dessa forma, as concepções pedagógicas são orientadas pela pedagogia das competências, sobre as quais Duarte (2000, p. 18) assim esclarece:

nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Dito isso, o referido autor denuncia a forte presença na educação de práticas educativas orientadas pela aprendizagem tecnicista, instrumental, esvaziada de uma teoria concreta, que se encaminhe para uma prática consciente. Do mesmo modo, a formação permanente do professor no Brasil foi ajustada e concretizada conforme as diretrizes do MEC, que na contramão do desenvolvimento humano, promove a dualidade histórica na educação, com um tipo de educação para a elite e outra educação para os trabalhadores pobres.

O projeto de educação proposto pela BNCC realmente confere autonomia e compromisso com a formação integral de professores e estudantes, revestindo-se de um projeto fantasioso, fictício, que apenas se configura como uma proposta pragmática na lógica de promoção econômica da burguesia, que atua conjuntamente com o Estado e exerce a dominação sobre as classes dominadas, ou seja, sobre a grande maioria da população.

Vigotski (1993, p. 19) defende que no estudo de um objeto ou fenômeno se considerem as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados, ou seja, uma atividade intencional, planejada, com propósitos bem articulados, tem em vista o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Leontiev (1978), ao complementar a relação dialética entre ensino e aprendizagem por meio de atividades previamente planejadas, destaca que toda atividade humana é a

forma, especificamente, de o homem relacionar-se com o mundo, traçando e perseguindo objetivos de modo intencional, por meio de ações programadas.

Nesse sentido, a formação do professor no contexto contra-hegemônico, na perspectiva dialética, é intencional, objetivando a formação e o desenvolvimento das pessoas, pois o movimento dialético da realidade almeja que se possibilite a formação permanente de professores na direção da mudança e do desenvolvimento.

Essa realidade de antagonismo é também espaço de tensões e lutas, visto que a luta é o motor da mudança, pois denota o inconformismo, a resistência e a não aceitação passiva da desumanização imposta pelo capitalismo, que tem conduzido a alienação do ser humano, gerando obstáculos à emancipação humana.

Portanto, são necessárias ações concretas não por reformas que apenas viabilizem um novo currículo, mas que seja engendrado um projeto de educação em que haja possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, de modo que sejam capazes de atuar na realidade para transformar. Para tanto, são necessárias ações concretas, que perpassam o processo de reconhecimento e ruptura das lógicas de desumanização implantadas historicamente pelo capitalismo, para uma proposta de formação que possibilite a máxima humanização.

CONCLUSÕES

As possibilidades de um projeto de formação humana no cerne da crise estrutural do capital que emergiu nas últimas décadas do século passado inauguraram uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos que compõem fenômenos perversos do capitalismo global, bem como no campo político.

Para que o ensino médio possibilite o desenvolvimento de todos os que o cursarem, carece de um novo projeto de educação, bem diferente do proposto pela BNCC – cuja organização curricular é fragmentada, orientada por competências e habilidades –, ensejando uma política educacional concreta, que se sustente em bases formativas que interessem à classe trabalhadora, não no sentido de encaminhamento imediato para o mercado de trabalho produtivo, mas que tais estudantes possam se apropriar de forma igual da produção histórica e cultural, de modo que os pressupostos teórico-

metodológicos sejam orientados por bases epistemológicas capazes de promover a formação humana.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular. Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 15 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415 d, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do Macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ENGELS, Friedrich, 1820-1895. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

GALVÃO, A. *et al.* (org.) Dossiê Reforma Trabalhista. In: TEIXEIRA, M. *et al.* (org.) **Contribuição crítica à reforma trabalhista**. Campinas: Unicamp: Cesis, 2017. Disponível em: <http://www.cesis.net.br/wp-content/uploads/2017/06/Dossie-14set2017.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 25-31, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47426>. Acesso em: 07 mai. 2022.

MARTINS. Lígia Márcia **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR. Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. Humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins e Fontes, 2009.

Recebido em: 03/05/2022

Aprovado em: 05/06/2022

Publicado em: 08/06/2022