



SEÇÃO: NOVO ENSINO MÉDIO

O papel das humanidades na BNCC mediante o ideário da educação tecnológica

*The Role of the Humanities in the BNCC against the Idea of Technological Education***Marcio Giusti Trevisol¹**orcid.org/0000-0001-6127-1750marcio.trevisol@unoesc.edu.br**Davi Alexandre****Schoenardie¹**orcid.org/0000-0003-2800-4081davi.schoenardie@unoesc.edu.br**Recebido:** 03 set. 2023.**Aprovado:** 13 jun. 2024.**Publicado:** 10 set. 2024.

Resumo: Este estudo analisa o papel da Filosofia e da Sociologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mediante o ideário de uma educação tecnológica. Trata-se de uma investigação qualitativa, exploratória, com método hermenêutico e coleta de dados documental, fundamentada em Ferretti (2018), Nussbaum (2015), Perrenoud (2002), Silva (2018), Silva e Scheibe (2017). Os resultados apontam que a BNCC considera o saber filosófico e sociológico coadjuvante em detrimento das competências que marginalizam a formação crítica e emancipatória. Portanto, ao valorizar o empreendedorismo, a inovação e a competitividade, as políticas educacionais fragilizam os valores democráticos e o papel formativo das humanidades.

Palavras-chave: competências; educação; Filosofia; Sociologia; tecnologia.

Abstract: This study analyzes the role of philosophy and sociology in the National Common Curricular Base (BNCC) in view of the ideals of a technological education. This is a qualitative, exploratory investigation, with a hermeneutic method and documentary data collection, based on Ferretti (2018), Nussbaum (2015), Perrenoud (2002), Silva (2018) and Silva and Scheibe (2017). The results indicate that the BNCC considers philosophical and sociological knowledge to be supportive to the detriment of competences that marginalize critical and emancipatory training. Therefore, by valuing entrepreneurship, innovation and competitiveness, educational policies weaken democratic values and the formative role of the humanities.

Keywords: Skills; Education; Philosophy; Sociology; Technology.

Introdução

A educação contemporânea é mundialmente influenciada pela concepção pedagógica e filosófica da teoria das competências. Tal teoria, proposta por Perrenoud (2002), Zabala e Arnau (2010), é basilar para os sistemas de avaliação governamental, sobretudo nos documentos educacionais e nos currículos formativos (Trevisan; Alberti, 2015). Para Delors (1998), a educação contemporânea é marcada pela organização do ensino por aquisição de competências, que, com base em habilidades específicas, assume indicadores de prioridade nas políticas públicas de educação internacional. Nessa seara, são lançados os quatro pilares da educação para o século XXI que assentam nas competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998). Há, desse modo, a ênfase em mudar do modelo tradicional para este novo panorama de ensino considerado avançado.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

Mediante esse ideário educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura a organização dos currículos a partir de dez competências consideradas essenciais para a aprendizagem. Para a BNCC (Brasil, 2017a), "competência" é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A educação passa a despender esforços, na sua organização, para priorizar o ensino técnico profissionalizante em um ideário de educação por aquisição de competências, que enfatiza as demandas decorrentes do modelo produtivo global (Dalbosco, 2015; Silva; Scheibe, 2017; Trevisan; Alberti, 2015).

Neste contexto educativo, que valoriza os aspectos formativos para a profissionalização, para o empreendedorismo e para as demandas do modelo produtivo globalizado, cabe questionar: qual o papel e o enquadramento das humanidades, sobretudo da Filosofia e da Sociologia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como tendência de uma educação que valoriza as competências e os aspectos formativos para a profissionalização, a inovação e o empreendedorismo? Diante disso, o objetivo é analisar quais são o papel, o espaço e o enquadramento dados à Filosofia e à Sociologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a formação cidadã, em relação ao ideário de uma formação tecnológica, profissionalizante e adequada às demandas do setor produtivo global. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2004), de objetivo exploratório (Gil, 2007), com método hermenêutico (Paviani, 2013) e coleta de dados documental (Nardi; Santos, 2003) na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b). A sustentação teórico-epistemológica se fundamenta nos autores: Delors (1998), Ferretti (2018), Nussbaum (2015), Perrenoud (2002), Silva (2018), Silva e Scheibe (2017).

Para responder ao problema e atingir o objetivo proposto, este estudo é organizado em três partes. Na primeira parte, é abordado o conceito de formação para a cidadania e as competências

a partir de Dalbosco (2015) e Nussbaum (2015). Na segunda parte, é problematizada a BNCC em seus aspectos relativos à formação a partir dos autores Ferretti (2018), Perrenoud (2002), Silva (2018), Silva e Scheibe (2017). Na terceira parte, são apontados os dados coletados, analisados à luz dos autores referenciados. De antemão, cabe pontuar que a BNCC (Brasil, 2018b), organizada a partir de pressupostos pedagógicos e filosóficos da teoria das competências, tem valorizado a formação profissionalizante para o mercado de trabalho, em contraponto ao papel da formação humana. Tal perspectiva corrobora, como pontua Nussbaum (2015), uma crise civilizatória que coloca em ameaça a democracia e a conquista dos direitos humanos.

As humanidades e a formação do cidadão

A formação do cidadão, mundialmente, tem sido influenciada por uma concepção baseada na aquisição de competências, vinculada à "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (Perrenoud, 1999, p. 8). Tal perspectiva é propagada como um mantra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que atua como um importante organismo internacional formulador de políticas públicas. No âmbito das competências, a Unesco lança quatro pilares da educação para o século XXI, assentados nas competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, aprender a ser (Delors, 1998). Nesse âmbito, a missão da educação é articular os quatro pilares para fomentar a ligação entre formação e exigências sociais, na intenção de passar da qualificação para a competência (Delors, 1998).

Nesse contexto, autores como Dalbosco (2015), Silva e Scheibe (2017), Trevisan e Alberti (2015) apontam que a teoria das competências tem estruturado uma base curricular de formação que enfatiza aspectos tecnicistas alinhados às demandas do modelo produtivo globalizado. A

partir disso, a educação passa a despende esforços para priorizar uma educação técnica profissionalizante em detrimento da formação cultural ampla². O ideário da educação por aquisição de competências tem levado, por conseguinte, os currículos formativos à valorização de um conjunto de competências técnicas em desprezo à formação de sujeitos democráticos e críticos.

Para tanto, um dos primeiros passos é considerar que esse processo é parte integrante da globalização da economia, que impõe um modo de vida alicerçado na maximização do lucro e da eficiência econômica (Dalbosco, 2015). Desse modo, movida pela lógica do mercado global, "a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado, e por sua vez, para formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades" (Dalbosco, 2015, p. 128). Nesse cenário, as humanidades passam a ser consideradas como dispensáveis e são reduzidas pouco a pouco ao campo formativo. Esse contexto tem levado a um diagnóstico preocupante: a redução da educação e itinerários formativos a um insumo econômico colocará em risco a democracia e dará início a uma crise silenciosa.

Para Nussbaum (2015), trata-se da existência de uma crise que, embora silenciosa, será muito prejudicial em longo prazo para as nações democráticas: uma crise mundial da educação. Tal crise decorre da eliminação ou da diminuição das artes e das humanidades dos currículos formativos, pois, para Nussbaum (2015, p. 4), "tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo". Esse cenário parte da consideração desses componentes como dispensáveis para a educação de curto prazo e pouco relevantes à competitividade do mercado global, que exige conhecimentos técnicos e práticas de caráter imediato. Com isso, os elementos humanistas, em seus aspectos construtivo e criativo, perdem espaço nos currículos e nas práticas educativas,

"já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro" (Nussbaum, 2015, p. 4).

A retirada ou a diminuição das humanidades dos currículos formativos compromete a formação de sujeitos aptos a viverem em sociedades democráticas. Esse é o principal problema pontuado por Nussbaum (2015), a qual observa que a eliminação das humanidades e das artes na formação tem levado à formação de um número considerado de sujeitos lucrativos mas incapazes de pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado do sofrimento dos outros. As humanidades e as artes são consideradas enfeites, em um momento em que as nações precisam eliminar elementos inúteis à competitividade no mercado global (Nussbaum, 2015).

Nesse sentido, o incentivo ao lucro sugere que muitos líderes ansiosos por resultados passem a investir decisivamente em áreas da ciência e tecnologia, como condição única de produzir o desenvolvimento e o bem-estar nos países. É evidente a importância da ciência e da tecnologia para a melhoria da vida, porém, como Nussbaum (2015) reconhece, a absolutização da ciência e da tecnologia para o lucro e a competitividade compromete a consolidação de uma cultura mundial justa e democrática. Tal cultura apresentada é ligada às humanidades e às artes, que desenvolvem o senso de criticidade, o compromisso social local, a capacidade de entendimento do seu papel cidadão e a capacidade de imaginar e colocar-se na difícil situação em que o outro se encontra (Nussbaum, 2015).

Residem, nesse contexto, dois tipos de educação: uma voltada para o lucro e o desenvolvimento econômico, e outra voltada para uma formação cidadã (Nussbaum, 2015). Por um lado, a educação voltada ao lucro procura formar indivíduos para a empregabilidade e as exigências da economia global, de modo a eliminar referenciais formativos considerados dispensáveis.

² Para compreender o sentido de formação ampla, sugerimos o ensaio "Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática", de Cláudio Almir Dalbosco (2015), publicado na revista *Avaliação*. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2169>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Por outro lado, a perspectiva formativa para a cidadania, além de considerar como fundamental uma formação científica, profissional e tecnológica de qualidade, mantém como essencial um itinerário humanitário na formação de sujeitos aptos a pensar criticamente e desenvolver uma consciência cidadã.

Dois aspectos são apontados por Dalbosco (2015) para sustentar a abordagem formativa pela via da competitividade. O primeiro aspecto é vinculado ao processo de globalização da economia, o qual impõe e naturaliza um modo de vida firmado na maximização do lucro, de modo a orientar as ações humanas para o ganho, o sucesso e o êxito econômico. Já o segundo aspecto se refere à ideologia da competitividade, que, na lógica do mercado global, assume a educação sob a ideia de que se devem formar profissionais competitivos e dispensar a formação de conhecimentos considerados inúteis ao neoliberalismo. Com isso, "o pensamento crítico é enclausurado, sendo direcionado para aquilo que mercado e o pensamento empresarial necessitam para ser mais rentáveis e competitivos" (Dalbosco, 2015, p. 128). Nussbaum (2015) apresenta um diagnóstico dessa realidade ao afirmar que, no lugar de cidadãos críticos, forma-se, mediante a pressão para reduzir gastos, um ensino pautado na geração de lucro e renda.

Desse ponto de vista, uma educação com objetivos apenas econômicos pode deixar de promover aspectos do desenvolvimento humano que são intrínsecos a sua função há milênios. Pelo menos desde as noções de vida examinada de Sócrates, cidadania reflexiva de Aristóteles e cultivo da humanidade dos estoicos gregos e romanos da Antiguidade, a educação esteve associada de alguma forma à ampliação das várias dimensões do ser humano. Assim, ao tratar da questão sobre o tipo de educação preconizada pelo modelo de desenvolvimento econômico, Nussbaum (2015, p. 20) afirma: "a educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética". Essas exigências básicas podem não abranger um estudo histórico e crítico sobre as injustiças de classe, de gênero, de

preferência religiosa, que são fundamentais para compreender o mundo do presente. Além disso, transformar a educação apenas em espaço de conhecimento técnico esvazia as reflexões éticas e políticas que demandam raciocínio crítico e trabalho criativo.

Por conseguinte, uma educação que valorize os aspectos democráticos deve ser calcada em três pilares. O primeiro pilar, denominado de "pensamento crítico", decorre de Sócrates como aquilo que poderia designar-se por uma vida examinada (Nussbaum, 2014). O pensamento crítico é decisivo para a cidadania, sobretudo em sociedades complexas e diversas que precisam lidar com a presença de diferentes etnias, grupos, classes e religiões. Nessa condição, as humanidades estimulam os alunos a pensar e a argumentar por si próprios, como uma capacidade indispensável para a sua participação ativa em ambientes democráticos (Nussbaum, 2015). Nesse sentido, Filosofia, Sociologia, antropologia, história e geografia não podem se tornar elementos triviais ou opcionais nos currículos, pois são fundamentais para a liberdade dos indivíduos.

O segundo pilar é denominado "imaginação narrativa" e expressa a habilidade de colocar-se no lugar do outro em um exercício de alteridade (Nussbaum, 2014). Tal pilar se define como a capacidade de se colocar no lugar do outro, pensar como é estar na situação da outra pessoa, no sentido de "compreender os sentimentos, os desejos e as esperanças de alguém que possa estar nessa situação" (Nussbaum, 2014, p. 81). Nesse ínterim, é por meio da imaginação narrativa que se consegue ter empatia e compaixão com o outro (Dalbosco, 2015). No entanto, como os demais pilares da cidadania democrática, esse também precisa ser formado e educado.

O terceiro pilar está associado àquilo que Nussbaum (2014) denomina "educação humanista e democrática para cidadania universal". Esse pilar é descrito como uma capacidade de entender-se como um cidadão do mundo que transpõe suas condições deterministas de grupo ou região. Dalbosco (2015, p. 135), imbuído das provocações lançadas por Nussbaum, indaga: "como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo,

sem romper com a visão provinciana e preconceituosa?" Ao buscar-se a resposta, chega-se à conclusão de que cada vez mais, em um mundo marcado pela globalização e interconectividade, exige-se que as ações sejam tomadas em esfera intercontinental e que as futuras gerações sejam formadas para vivência cosmopolita.

Isto posto, a formação deve ser multiculturalista e compatível com uma vivência para a democracia pluralista. É fundamental que os estudantes saibam as histórias e experimentem o conhecimento das diferentes culturas em suas manifestações religiosas, políticas, étnicas, sociais, econômicas e de gênero. Dessa forma, uma formação que negligencia a presença nos currículos das humanidades e das artes tende a formar gerações com pouco apreço aos valores democráticos. No entanto, como são tratadas as humanidades nos currículos? São valorizadas? São meros adornos? São consideradas apenas atividades que devem ser cumpridas por força da lei? Ou são admitidas como fundamentais para a formação de gerações que valorizam e protegem os princípios e valores democráticos? Essas questões suscitam a investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforma do Ensino Médio e as humanidades

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e instituída em duas etapas. A Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017, aprovou a BNCC para as séries iniciais e finais da Educação Básica. Já para o Ensino Médio, foi instituída com a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um documento de caráter normativo que define organicamente o conjunto de saberes e aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da modalidade de Educação Básica. Fruto de políticas educacionais construídas em meio aos anseios de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), seu papel é fundamental na elaboração de itinerários formativos.

Ao longo dessa construção formativa, a aprendizagem é pautada no rompimento de uma "visão reducionista que privilegia ou a dimensão intelectual (cognitivista) ou a dimensão afetiva" (Brasil, 2017a, p. 14). Isto posto, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018a) define "competência" como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa noção de competência é consoante à proposta pedagógica e filosófica de Perrenoud (2002), Zabala e Arnau (2010), e, sobretudo, alinhada com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

No entanto, deve-se reconhecer que a educação, para além de competências e habilidades técnicas, desempenha um papel na construção de valores sociais e na preservação da natureza (Brasil, 2017b). De acordo com a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, o Ensino Médio se configura como "etapa final de Educação Básica, direito público subjetivo de todo o cidadão brasileiro" (Brasil, 2018a, p. 461). E compete à BNCC, conforme estabelecido pela Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2015), a definição das aprendizagens essenciais. Em seu artigo 9º, a Resolução CNE/CP n. 4/2018 define que "Os currículos do Ensino Médio devem ser compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e por itinerários formativos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (Brasil, 2018a). O artigo 10, por sua vez, define que a formação geral básica do Ensino Médio,

[...] como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organi-

zada nas seguintes Áreas do Conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018a).

A área de conhecimento intitulada "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" é o núcleo da investigação, visto que nessa área estão localizados os componentes de Filosofia e Sociologia. No Novo Ensino Médio, os itinerários formativos compõem a parte diversificada, estabelecidos pela Lei n. 13.415/2017 e referendados pela BNCC (Brasil, 2018a), de acordo com as quatro áreas do conhecimento da formação geral básica e com o acréscimo de um quinto itinerário: formação técnica e profissional. Conforme o documento, os itinerários são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio; isso porque possibilitam opções de escolha aos estudantes em uma formação técnica e profissional (Brasil, 2017b).

Para os pesquisadores do campo educacional, o Novo Ensino Médio estrutura uma base formativa com forte tendência para a incorporação da lógica empresarial e do modelo produtivo globalizado. Para Hernandes (2019), o Novo Ensino Médio é gestado por interesses comerciais, o que acentua as desigualdades. A proposta da flexibilização pode trazer um empobrecimento do currículo de escolas públicas em relação a saberes próprios da Sociologia, da Filosofia e das artes, que ficariam restritos em comparação a saberes de ordem tecnológica e de inovação.

Da mesma maneira, Ferretti (2018), ao analisar a flexibilização do currículo, conclui que a proposta atua como um reducionismo pedagógico que enaltece a formação diversificada em áreas relacionadas ao campo de trabalho e reduz aspectos formativos relacionados à formação do cidadão para a vivência democrática. Essa evidência é reforçada por Silva e Boutin (2018), os quais consideram que o Novo Ensino Médio tem o compromisso com a formação técnica e menos propedêutica, servindo essa forma aos interesses da sociedade do capital, para a formação do sujeito produtivo, do homem de massa, distanciando-se do conceito de "omnilateralida-

de", que pressupõe uma formação efetivamente integral. Essas questões levantadas são, de certa forma, sintetizadas por Silva (2018) como resgate de um discurso empoeirado, ou seja, por trás de um discurso apresentado como "novo", esconde-se um velho discurso que reitera finalidades que estavam sufocadas nos últimos vinte anos na Educação Básica. Esse discurso estrutura-se em uma concepção pedagógica tecnicista que compreende a educação como um vetor formativo para a empregabilidade.

Desse modo, para Silva e Scheibe (2017), são prioridades do Novo Ensino Médio: a) preparar os estudantes para responderem aos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; b) preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, seja para conter a pressão por acesso à Educação Superior, seja para atender à demanda do setor produtivo; c) prepara-los para atender à ideologia de máxima eficiência própria da organização mercantil; d) flexibilizar o currículo com a intenção de organizar os cinco itinerários formativos adequados às esperanças do mercado de trabalho regional; e) organizar o currículo em hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso das humanidades e das artes.

Os apontamentos evidenciam que a BNCC coloca as humanidades na "berlinda" e fortalece uma concepção de educação restrita aos conceitos de produtividade, aplicabilidade e rentabilidade. Essa concepção organiza currículos que engrandecem experiências formativas de base prática e aplicada, excluindo experiências formativas ampliadas que seriam proporcionadas pelas artes, literatura, Filosofia, Sociologia, história e geografia. O abandono de uma formação alargada caminha lado a lado com os objetivos do neoliberalismo de reduzir a educação a um mero insumo econômico que garante ao menos duas operações: a primeira é tratar a educação como um grande negócio que permite a atuação de instituições privadas e a desoneração das responsabilidades do Estado com a educação pública; a segunda, formar, a partir da educação, corpos e mentes dóceis para atuar nas engrena-

gens do capitalismo global.

Resultados e discussões

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta que um dos gargalos da educação brasileira se encontra no Ensino Médio. Para além de universalizar o acesso a essa etapa, o documento aponta para a necessidade de garantir a permanência dos estudantes por meio de respostas às suas demandas e aspirações. A justificativa enquadra-se em dois argumentos que sustentam, inclusive, a proposta do Novo Ensino Médio. O primeiro argumento sustenta-se na premissa de que o Ensino Médio é pouco atraente para os estudantes, pois não aborda questões contemporâneas como tecnologias ou conteúdos que tenham significado e aplicabilidade. O segundo argumento relaciona-se ao fato de considerar que o Ensino Médio pouco agrega para um projeto de vida dos estudantes, pois não considera a

autonomia e o protagonismo juvenil.

Nesse sentido, a BNCC-EM (Brasil, 2018a) propõe que o Ensino Médio tenha uma organização escolar que acolha as diversidades e que garanta o protagonismo dos estudantes no seu próprio processo de escolarização. Significa assegurar, então, que os jovens possam definir seu projeto de vida tanto quanto ao trabalho como em relação às suas escolhas de estilos de vida. Para atingir esses objetivos, a BNCC etapa do Ensino Médio (2018a) organiza o ensino com base no desenvolvimento de competências e orientada pelos princípios de uma educação integral. De forma sistemática, a BNCC (Brasil, 2018a) organiza os currículos a partir dos itinerários formativos e das competências gerais para a Educação Básica. A figura a seguir representa essa organização ao sistematizar a forma como o currículo da Educação Básica deverá ser organizado.

Figura 1 – BNCC e itinerários



Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

À vista da figura 1, os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB n. 3/2018 e Resolução CNE/CEB n. 3/201858). Ademais, a BNCC define que, para cada área do conhecimento, são atribuídas

competências específicas e adequadas às necessidades formativas dos estudantes, servindo de “bússola” a orientar os itinerários formativos.

Em comum acordo com o escopo da pesquisa, não abordaremos todas as áreas de conhecimento definidas pela BNCC. Ao atendermos ao objetivo da investigação, aprofundaremos as

questões relativas à Filosofia e à Sociologia, que estão agrupadas na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá comprometer-se com o desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. No Ensino Médio, com a entrada da Filosofia e da Sociologia, propõe-se o aprofundamento das competências desenvolvidas na Educação Básica.

Para a BNCC (Brasil, 2018a), na etapa do Ensino Médio, os estudantes devem desenvolver competências relacionadas à leitura de mundo sustentada por uma visão crítica e contextualizada da realidade, de domínio conceitual e elaborar interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. Os componentes de Filosofia e Sociologia serão considerados parte de formação geral; contudo,

ainda podem fazer parte dos itinerários formativos, considerados pela BNCC (Brasil, 2018a) como estratégicos para a flexibilização da organização curricular. Os itinerários permitem a escolha dos estudantes – que podem ser em uma área de conhecimentos, na formação técnica e profissional ou, ainda, por meio de itinerários integrados.

É salutar apontar que a organização da BNCC (Brasil, 2018a) em áreas do conhecimento dispensa uma divisão epistemológica entre os componentes. No caso da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os conteúdos são tratados no mesmo bloco de saberes com as mesmas potencialidades para história, Sociologia, Filosofia e geografia. Em sua organização, a BNCC, na etapa do Ensino Médio, limita-se a organizar os conteúdos curriculares a partir de categorias: tempo e espaço, território e fronteira, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, política, trabalho. Na tabela 1, a seguir, são identificados os principais objetivos das categorias para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

TABELA 1 – Categorias e objetivos de aprendizagem

Categoria	Objetivo de aprendizagem
Tempo e espaço	Analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura, sua formação e seu desenvolvimento no tempo e no espaço.
Território e fronteira	Esta categoria deve comprometer-se com a responsabilidade de fornecer aos estudantes condições de compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em histórias de disputas de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre seu papel no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças.
Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	Na BNCC etapa do Ensino Médio, as quatro categorias são abordadas conjuntamente, não havendo uma separação entre elas. Em síntese, a BNCC considera que o entrelaçamento entre as questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar a discussão sobre a ética. Por isso, a BNCC considera que nessas categorias o estudante deve ser capaz de dialogar sobre as noções básicas de respeito, convivência e bem comum em situações concretas.
Política e trabalho	A BNCC propõe que nesta categoria os estudantes desenvolvam competências relativas à organização política da sociedade e tenham a capacidade de compreender as relações sociais a partir do paradigma do trabalho.

Fonte: elaborado pelos autores com base na BNCC (Brasil, 2018a).

As categorias apontadas na BNCC etapa Ensino Médio devem desenvolver nos estudantes seis competências específicas que estão interligadas com as categorias de saberes. Por sua vez, cada

competência, apontada na tabela 1 em epígrafe, se desdobra em uma série de habilidades que são apresentadas a seguir, na tabela 2.

TABELA 2 – Competências da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

N.	Competência específica
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaborado pelos autores com base na BNCC (Brasil, 2018a).

Diante das competências supracitadas na tabela 2, a BNCC etapa do Ensino Médio, embora admita questões relativas à formação humana por meio de suas competências, não esconde sua natureza tecnológica voltada às demandas mercadológicas. Por esse caminho, o currículo tornou-se, por meio da institucionalização do Estado, um instrumento para disseminar uma cultura dominante, nacional, hegemônica e legítima (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021). Trata-se de um currículo que assumiu um papel administrativo, para responder às necessidades de mão de obra para a indústria, em que impera uma racionalidade técnica guiada em dois sentidos paralelos e complementares.

O primeiro sentido diz respeito à estrutura de um modelo curricular baseado em competências, pois permite ao Estado estipular esses padrões para avaliar o desempenho educacional, o que caracteriza um currículo prescritivo e altamente controlado. Naturalmente, a BNCC (Brasil, 2018a) se distancia de uma proposta transformadora, estruturando-se contrariamente a um currículo crítico, emancipatório e recriado pelos sujeitos.

No segundo sentido, tem-se que o modelo educacional adotou uma prerrogativa que valo-

riza os aspectos práticos do modelo produtivo, acobertado por uma possível liberdade de protagonismo juvenil na deliberação dos itinerários formativos. Nessa lógica produtiva neoliberal, os saberes da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial os componentes de Filosofia e Sociologia, são considerados na BNCC como "coadjuvantes". Mediante tamanho arranjo formal, não é particularmente difícil entender que governantes e lideranças ávidos por desenvolvimento econômico e aumento do produto interno bruto (PIB) tenham incentivado reformas educacionais e investido recursos para áreas consideradas prioritárias ao mercado de trabalho (Nussbaum, 2015).

A tese apresentada está de acordo com estudos de Dantas (2020), ao considerar que as juventudes, na perspectiva da BNCC, devem desenvolver competências socioemocionais capazes de proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atividades, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo. Consagra-se, com isso, um modelo curricular-formativo que torna absoluta a racionalidade empreendedora como condição para o desenvolvimento de competências profissionais ne-

cessárias para a inserção dos jovens no mercado de trabalho e para garantir a competitividade de nações no cenário mundial. Desse modo, a BNCC reforça a ideia de que se trata de uma formação administrada, que é justamente o oposto de uma educação e de um ideário de escola que vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória (Silva, 2018).

Por conta disso, a BNCC estabelece uma revolução controlada (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021). Ao mesmo tempo que se guia pelo protagonismo juvenil, pelos itinerários e pela autonomia das escolas, ela resgata um discurso empoeirado do tecnicismo, do empreendedorismo e da formação para o emprego. Tal discurso é próprio da década de 1990, com um "verniz" de modernidade ao salientar os aspectos de uma formação dita tecnológica, que desvaloriza os componentes de Filosofia e Sociologia.

Ratifica-se a desvalorização dos componentes de Filosofia e Sociologia diante da supremacia de um discurso e de objetivos alinhados a competências consideradas fundamentais para o trabalho e, supostamente, para contribuir com o desenvolvimento social e econômico da Nação no cenário mundial. Impera, entretanto, a falsa ideia, comprada por gestores e líderes, de que a educação deve estruturar currículos formativos que desenvolvam competências para o desenvolvimento do produto interno bruto (PIB) nacional. A premissa básica se sustenta no ideário proposto pelo Tratado de Bolonha, que forma um sentido de que mais educação tecnológica significaria melhora nos índices econômicos de um país e contribuiria para a justiça social. Dessa forma, os elementos humanistas da ciência e das Ciências Humanas, os aspectos construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso perdem terreno nos currículos e nas práticas educativas, "já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro" (Nussbaum, 2015, p. 4)

Nesse contexto, a própria BNCC estipula um quinto itinerário formativo denominado "formação

técnica e profissional", o qual, aliado a parcerias com instituições paralelas, assegura a atuação destas na profissionalização de adolescentes para atividades laborais, que possibilitem destacar internacionalmente o Brasil. Para Trevisol e Centenaro (2022), tem-se um problema de fundo: tais concepções de vida e de educação, orientadas exclusivamente para renda, lucro e capital humano, se tornam excludentes de outras formas de vida e de outras perspectivas pedagógicas e formativas.

O pragmatismo econômico, aliado à racionalidade neoliberal, invade escolas e universidades, modificando suas aspirações pedagógicas e orientando para uma gestão tipicamente empresarial, na qual as humanidades e as artes são dispensadas dos itinerários formativos. Uma segunda observação está no fato de que um documento com mais de 600 páginas reservou apenas 18 para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, como pontua Dantas (2020), a BNCC apresenta aproximadamente 1.658 códigos alfanuméricos (habilidades), sendo que quase a metade é dos componentes de língua portuguesa e matemática. Por sua vez, essas são as áreas mais requisitadas nas avaliações de larga escala e, aos poucos, assumidas como áreas prioritárias.

Além disso, há pouco apreço pela Filosofia e Sociologia como componentes formativos, principalmente devido ao fato de que existe uma generalização do conhecimento nessas áreas de saberes. De acordo com Dantas (2020), não são citadas as principais correntes e bases epistemológicas, além de não se apresentarem as indicações de referenciais bibliográficos. A ausência dos referenciais bibliográficos dificulta a localização teórico-metodológica que fundamenta as competências para a aprendizagem. Dessarte, a teoria das competências, como base filosófica e pedagógica da BNCC, mobiliza o conhecimento para solucionar problemas, o que apresenta um tratamento periférico e coadjuvante à Filosofia e à Sociologia no Ensino Médio.

Segundo Dantas (2020), em nome de uma pseudointerdisciplinaridade, são realizados to-

dos os tipos de relação pedagógica entre os componentes, em uma insistência de organização em blocos de saber que tem colocado as humanidades em uma miséria epistemológica e uma organização curricular polissêmica. Com isso, a racionalidade discursiva do documento está voltada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), ao empreendedorismo e à adaptabilidade ao mercado de trabalho (Dantas, 2020). Com isso, as humanidades são adaptadas aos desígnios de um discurso produtivista e neoliberal que tem invadido a educação e formado sujeitos a partir de suas condições materiais de existência.

Considerações finais

Ao analisar o papel e o enquadramento dos componentes de Filosofia e Sociologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível compreender que ambos possuem um papel secundário no documento. Tal perspectiva está ancorada nos pesquisadores Dantas (2020), Ferretti (2018), Nussbaum (2015), Silva (2018), Silva e Scheibe (2017), sendo decorrente do próprio objetivo do documento dar ênfase para áreas consideradas prioritárias. Dessa forma, enfatizam-se as áreas consideradas prioritárias para as respostas aos testes padronizados e para a formação de jovens que atendam as demandas internacionais de produção em larga escala.

Não obstante, a BNCC (Brasil, 2018a), ao valorizar competências formativas para o empreendedorismo e a inovação com forte viés ao protagonismo juvenil, coloca a Filosofia e a Sociologia como "coadjuvantes" ante a necessidade de formação para as perspectivas de competitividade internacional. Dessa forma, sob a premissa de que a qualidade de vida de um país decorre da sua capacidade de geração e gestão de riquezas, os currículos de ensino pretendem formar estudantes dotados de conhecimento técnico e com um *éthos* adequado aos valores neoliberais de desenvolvimento e progresso.

Logo, esta pesquisa contribui para ampliar o paradigma educacional à medida que conclui que o percurso formativo se preocupa com a saúde

organizacional das empresas em detrimento das condições emocionais dos indivíduos. No entanto, os modelos curriculares vendem uma ideia de desenvolvimento e manutenção da qualidade de vida ao priorizar o aumento do produto interno bruto (PIB) nacional, que nem sempre reflete automaticamente em qualidade de vida. Se fosse assim, a maioria dos países considerados sustentáveis economicamente teriam superado problemas de justiça social, inclusão, distribuição de renda e acessibilidade.

Portanto, em um ideário de educação que reformula os modelos de ensino para o desenvolvimento mercadológico, nega-se o desenvolvimento de uma sociedade crítica, imaginativa e sensível. Por conseguinte, para garantir a cidadania, a saúde democrática e a cultura da paz no Brasil, faz-se mister educar jovens para um perfil democrático, pautado em direitos que são conteúdos prioritários em uma educação humanitária. Contudo, como observado ao longo deste artigo, a BNCC (Brasil, 2018a) não assume esse perfil curricular; ao contrário, enfraquece a Filosofia e a Sociologia, concomitante ao desprezo da formação humana. Tal perspectiva levará, como pontua Nussbaum (2015), a uma crise civilizatória que colocará em ameaça a democracia e as conquistas humanitárias dos Direitos Humanos. Sugere-se, portanto, que a BNCC futuramente seja revisitada em seus objetivos e metas, para que assim possa contemplar no mesmo grau as áreas do conhecimento.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Brasília: CNE, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101rcp004-18/file>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, dez. 2017b. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.415/2017. Altera as leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DALBOSCO, C. A. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. Avaliação, Campinas, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a Base Comum Curricular do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade. Estudos Avançados, Campinas, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/set. 2018.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

HERNANDEZ, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação. Educação, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1-19, jun./set. 2019.

NARDI, E. L.; SANTOS, R. Pesquisa: Teoria e Prática. Porto Alegre: EST, 2003.

NUSSBAUM, M. C. Educação e Justiça Social. Manuaide: Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, J. Epistemologia prática. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THULER, M. G.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. (org.). As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SILVA, K. C. J.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contexto, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 1-15, set./dez. 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

TREVISAN, A. L.; ALBERTI, D. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. Roteiro, Is. IJ, v. 40, n. 2, p. 311-332, 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6939>. Acesso em: 7 dez. 2021.

TREVISOL, M. G.; CENTENARO, J. B. Contribuições do enfoque das capacidades de Martha Nussbaum para a educação contemporânea. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 25, n. 00, p. 01-25, jan./jun. 2022.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Marcio Giusti Trevisol

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2020). Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2007). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Membro da Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES).

Davi Alexandre Schoenardie

Acadêmico de Publicidade e Propaganda na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), *campus* Joaçaba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), do CNPq. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais.

Endereço para correspondência

MARCIO GIUSTI TREVISOL

Rua Pará, Bairro Santa Teresa, n. 97, apto 401, Joaçaba, SC, 89600-000

DAVI ALEXANDRE SCHOENARDIE

Rua Getúlio Vargas, Edifício Vivre, apto 202, Joaçaba, SC, 89600-000

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.

