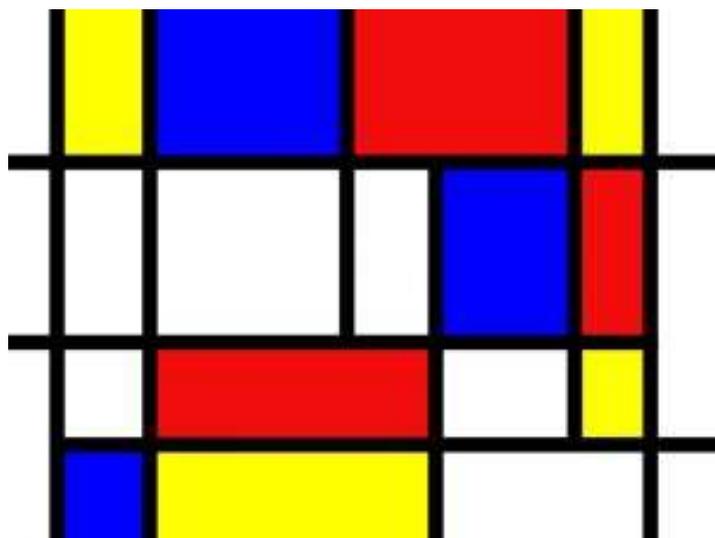


a **B N C C**
de **G E O G R A F I A**

e a

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



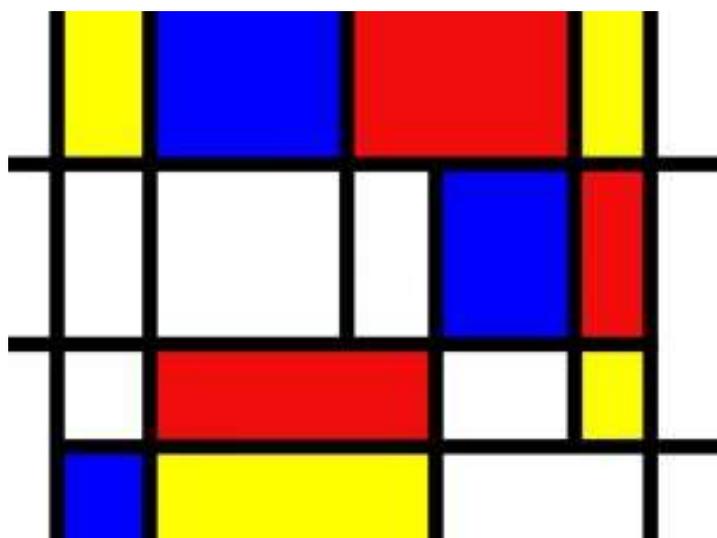
Interesses de classes em disputa

RAIMUNDO NONATO CHAVES DE LIMA SIPAÚBA FILHO

a **B N C C**
DE GEOGRAFIA

e a

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



Interesses de classes em disputa

RAIMUNDO NONATO CHAVES DE LIMA SIPAÚBA FILHO

FRANCISCO ADELTON ALVES RIBEIRO

ÁLVARO ITAÚNA SCHALCHER PEREIRA

São Luís

2022

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Carlos Cesar Teixeira Ferreira

Reitor

Lucimeire Amorim Castro

Pró-Reitora de Administração

Marno Stanley Silva Oliveira Gomes

Pró-Reitor de Ensino e Assuntos Estudantis

Carlos Alexandre Amaral Araújo

Pró-Reitor de Extensão

Rogério de Mesquita Teles

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Clarisse Cordeiro Medeiros

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Paula Francinetti de Araújo Tavares

Coordenadora Local do Programa de Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica ProfEPT – IFMA Campus São Luis Monte Castelo

Nilo Ferreira da Rocha

Revisão, Projeto Gráfico & Diagramação

2022 © todos os direitos reservados

S618b Sipaúba Filho, Raimundo Nonato Chaves de Lima.

A BNCC de Geografia e a formação humana integral no Ensino Médio Integrado [livro digital]: interesses de classes em disputa/Raimundo Nonato Chaves de Lima Sipaúba Filho. – São Luís, 2022.

70 p.: il. color. PDF

Produto educacional da Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Adelson Alves Ribeiro.

Coorientador: Prof. Dr. Álvaro Itaúna Schalcher Pereira

ISBN 978-65-00-59798-1

1. Geografia – Ensino. 2. Currículo (Geografia). 3. Ensino Médio - Geografia. I. Título.

CDU 37.016:911

Catálogo: biblioteca.montecastelo@ifma.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 OS PRINCÍPIOS BASILARES DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1.1 O trabalho como princípio educativo

1.2 A pesquisa como princípio pedagógico

1.3 A integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da Formação Humana Integral

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O CURRÍCULO: entre a BNCC e o currículo no Ensino Médio Integrado

2.1 A Pedagogia das Competências: fundamento pedagógico da BNCC

2.2 A Pedagogia Histórico-crítica: um caminho de resistência em defesa da Formação Humana Integral

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.1 O Direito à Educação e a Formação Humana Integral na BNCC: uma leitura sobre as incompatibilidades constitucionais

3.2 A BNCC: marco legal e currículo na Formação Humana Integral

4 A GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

4.1 A estruturação da BNCC para o Ensino Médio Integrado: O componente curricular de Geografia

4.2 A BNCC de Geografia no Ensino Médio Integrado do IFMA: a formação e o papel do professor na construção do currículo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

O presente livro digital compreende um Produto Educacional desenvolvido pelo mestrando Raimundo Nonato Chaves de Lima Sipaúba Filho, sob a orientação do professor Dr. Francisco Adelson Alves Ribeiro e da coorientação do professor Dr. Álvaro Itaúna Schalcher Pereira, no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), em consonância com a Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Monte Castelo.

A proposta se fundamenta nos princípios regentes da Formação Humana Integral que estrutura o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica como contraponto à imposição de um currículo nacional, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja base pedagógica se ancora na Pedagogia das Competências.

O estudo especificará a disciplina de Geografia do Ensino Médio Integrado, destinado a contribuir com a formação continuada dos educadores da disciplina de Geografia do IFMA – Monte Castelo. No Capítulo 1, serão abordados os princípios que sustentam a Formação Humana Integral. Em seguida, no capítulo 2, será apresentada a concepção pedagógica que fundamenta a BNCC, bem como o currículo preconizado pela Pedagogia Histórico-crítica. No terceiro Capítulo, passa-se a discutir a BNCC, especialmente quanto ao Direito à Educação; à Formação Humana Integral; e ao marco legal e ao currículo na BNCC. Posteriormente, no Capítulo 4, será abordada a estruturação da BNCC de Geografia para o Ensino Médio Integrado, bem como a formação e o papel do professor na construção do currículo, notadamente no IFMA – Monte Castelo.

O conhecimento sobre a BNCC e seus verdadeiros interesses devem ser debatidos por toda a comunidade escolar e em especial pelos professores. Nessa linha, como forma de contribuição para a gestação de caminhos de resistência da Formação Humana Integral frente ao modelo evidenciado pela BNCC, o presente livro digital apresenta-se como um singela contribuição para o desenvolvimento dos debates críticos e reflexivos sobre a definição do currículo no Ensino Médio Integrado, na certeza de que o tema em debate está longe de se esgotar, posto que a luta da classe trabalhadora por uma educação humana, emancipatória, integral e integrada apenas se inicia.

CAPÍTULO 1

OS PRINCÍPIOS BASILARES DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

1.1 O trabalho como princípio educativo

A formação do homem consciente, interativo em sociedade e com o meio para criar as possibilidades de manutenção e continuidade de sua existência, de forma a dominar os seus próprios conhecimentos e as práticas sociais necessárias para a produção de novos saberes, tem como ponto de partida, o trabalho como princípio educativo.

A forma como os lutam e competem pela vida, buscando novas condições de adaptação quando animais irracionais e os seres humanos interagem com a natureza se traduz pela realização do trabalho como elemento diferenciador. Isso porque é na consciência de si e no processo de apropriação, intencional e consciente, da natureza pelo trabalho que o homem se distingue dos demais seres vivos, caracterizando-se, dessa forma, o sentido ontológico da categoria trabalho. Nesse contexto, os animais irracionais são levados, por instinto e necessidades biológicas de sobrevivência, a se adaptar ao meio onde forçados a isso pela própria natureza, ao passo que o homem busca intervir no território natural de forma voluntária, consciente e dirigida a um determinado fim. Sendo assim, o homem, ao agir com a inteligência e a consciência que lhes são inerentes, passa a promover criativamente as modificações e transformações na natureza, necessárias à sua sobrevivência, à sua adaptação ativa e ao seu desenvolvimento produtivo. Esse ato volitivo e consciente de intervenção na natureza, através do emprego da sua força de trabalho, qualifica o homem como ser humano, humanizando-o pelo trabalho.

Portanto, é através do trabalho, realizado pelo homem com vontade livre e consciente, dirigido à sua adaptação ativa e para a produção da sua própria existência que o homem, ser social, se diferencia do ser animal. Embora a categoria trabalho possa assumir feições polissêmicas, o seu sentido ontológico se revela como elemento diferenciador entre a base orgânica simples e o homem em sociedade. De acordo com Lukács (1978), a essência do trabalho está na capacidade do homem, pela consciência que ostenta, ir além da mera fixação no meio ambiente, tal como ocorre com os animais:

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica.

Nesse contexto, em que as coletividades humanas passaram a submeter o território aos seus interesses de vivência e sobrevivência, valendo-se do trabalho para extrair os recursos que o meio oferece, restou configurada a diferenciação entre a essência do mundo animal e a essência do homem em sociedade. O trabalho, como elemento diferenciador, passa a significar e constituir fundamento ontológico do ser social, diferenciando-se do modo constitutivo das coletividades das demais espécies de seres vivos. Duarte (2006, p. 611) considera que:

(...) pelo fato de haver, na atividade animal, a identidade entre o objeto e a necessidade que a move, não há produção de novas necessidades nem há ampliação do campo de relações entre o animal e o restante da natureza. Não há, portanto, possibilidade de algum ser vivo que não o ser humano vir a estabelecer relações universais com a natureza.

Considerado o referido processo de ampliação do campo de relações entre homem e meio, a implementação da ação humana (trabalho) sobre o objeto passa a ressignificá-lo, o objeto, atribuindo-lhe novas funcionalidades e novos valores. Nessa qualidade de objetivação o espaço transformado se humaniza, porquanto cria aspectos socioculturais que se somam a cada geração.

Em meio às intervenções sucessivas que se acumulam pelos períodos históricos, o trabalho sobre o território se torna mais complexo e se baliza em novas técnicas, passando da simples apropriação da natureza para apropriações mais sofisticadas, a exemplo da apropriação dos produtos culturais da própria atividade humana. Novas formas de apropriação se assentam sobre as apropriações antecedentes, formando-se um encadeamento complexo de exploração não mais restrito à relação homem e meio, mas também fundada na relação homem *versus* homem. Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, criando uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Desse modo, a realidade humanizada se dá tanto objetivamente como subjetivamente, sofrendo novas apropriações, agora do espaço humanizado, num encadeamento onde o limite é a própria existência indissociável entre o espaço humanizado e o espaço natural.

Inevitavelmente, essa relação do homem com o meio, pelo trabalho, cria as condições para produção do conhecimento que não se dá, senão pela educação, modernamente consubstanciada no ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse processo, a educação é a mediadora no processo de evolução das técnicas de intervenção e apropriação do espaço natural e humanizado de forma sucessiva e cumulativa pelos períodos históricos. Nessa esteira, a inserção do conhecimento produzido por gerações no curso da história, necessariamente parte da apropriação das objetivações desenvolvidas pelas gerações anteriores e tais apropriações são teleologicamente buscadas e mediadas pelo processo de educação. É nesse sentido que a escolarização dos conhecimentos produzidos como forma de mediação para o desenvolvimento de novos conhecimentos e aprimoramento de novas objetivações permite-nos concluir que o trabalho essencialmente constitui um princípio educativo.

A relação entre trabalho e educação, no âmbito da formação humana, se materializa no trabalho como princípio educativo. Deve-se considerar que a apropriação do meio pelo homem, com vistas à promoção de sua existência, se deu com o uso do conhecimento, da técnica e das experiências adquiridas historicamente. Em suma, pode-se concluir que o sentido ontológico e histórico do trabalho funda o processo educativo.

Todavia, o movimento histórico no qual o trabalho humanizado passa a ser transformado em trabalho alienado, objetivado e desumanizado, ganha relevo na Era Moderna, quando a força de trabalho também constitui um objeto a ser apropriado de forma exploratória. O valor de uso e o valor de troca das mercadorias fez com o trabalho fosse desvirtuado da sua natureza de ação mediadora e humanizadora. No processo de produção dos bens necessários à sobrevivência, o trabalho passou a se submeter à mera condição de força de trabalho, caracterizado pela exploração, e por conseguinte, pelo seu viés desumanizador. Assim, com a qualidade do valor de troca dos objetos, o trabalho também passou a ser

uma mercadoria, porquanto passou a significar um elemento concretizador da expansão e da reprodução do capital, sucedendo a economia medieval. Saviani (2007, p. 158) nos ensina que:

(...) com o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista.

No advento dessa primeira fase do capitalismo, conhecida como mercantilista,¹ as trocas comerciais avolumaram-se, determinando o consumo crescente. Formou-se a sociedade de mercado e de consumo. A produção passou a ganhar escala e encontrou no espaço urbano o seu novo *locus*, antes ocupado pelo campo. A atividade fabril nos países da primeira Revolução Industrial passou a superar a atividade campesina da agricultura. A mudança nessa matriz produtiva, do ponto de vista ambiental, gerou a necessidade de mais matéria prima a ser obtida do território. Por outro lado, do ponto de vista do trabalho, houve uma crescente objetivação e simplificação, uma vez que as funções, antes desempenhadas pelo trabalho manual, foram parcialmente transferidas para as máquinas. Tal fato levou o conhecimento até então produzido e acumulado pelo trabalho a ser parte atributiva também das máquinas, revelando-se aqui a interação entre prática e saber teórico (SAVIANI, 2007).

São essas condições materiais estabelecidas pelo avanço do modo de produção capitalista, a partir de uma compreensão histórica e ontológica da produção do ser social e das condições materiais de sua existência, que justificarão o modelo de educação para e pelo mercado de trabalho, ao invés de uma educação para o mundo do trabalho no seu sentido humanizador.

Essa transformação da categoria trabalho conduzida pelo movimento histórico de avanço do capital produziu uma relevante questão acerca da natureza social, que funda a categoria trabalho no processo educativo. Certamente que não é a natureza social do trabalho, caracterizada pela sua precarização, em que o trabalho se transformou em mero emprego formal assalariado. A natureza social da categoria trabalho, que se busca na Formação Humana Integral, advém do trabalho em seu sentido ontológico humanizador como princípio educativo. Note-se que em meio aos ditames de uma educação exclusivamente tecnicistas, a serviço da dinâmica do capital, que privilegia o valor de troca e mercantiliza o trabalho, reduzindo-lhe o significado, promove-se o sepultamento do salto ontológico do ser biológico ao ser social. Em suma, uma educação a serviço do capital implicará no retorno do homem social à sua condição primitiva, desumana e abjeta. Necessário é, portanto, que o processo educativo tenha no trabalho, em seu sentido ontológico, o seu princípio fundante.

No capitalismo, portanto, a educação foi se distanciando cada vez mais do trabalho em sua dimensão ontológica², uma vez que novas formas de se produzir a existência, no contexto da sociedade de

¹ O Capitalismo Comercial ou Mercantilista consolidou-se com a crise do feudalismo, “fruto das grandes navegações e da revolução comercial. Nessa fase a aristocracia proprietária de terras é ainda dominante, mas uma grande classe média burguesa está emergindo. Com a formação dos primeiros Estados-nação e a revolução industrial nos séculos XVII e XVIII, a revolução capitalista pode ser considerada “completa” em cada sociedade nacional desenvolvida” (PEREIRA, 2011, p.178).

² A Dimensão Ontológica de Trabalho reside no fato de que o trabalho despendido pelo homem na apropriação do espaço geográfico para sua sobrevivência, constitui a própria essência humana. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154) “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”.

classes, enseja recíprocas e umbilicais formas de educar. Nessa ordem de ideias, fica claro que são os matizes do trabalho — compreendido e dimensionado a partir do ser social e da história — que se configuram as bases materiais determinantes para o arranjo na forma e nos fins da educação.

Sendo a categoria trabalho pressuposto do processo educativo, no sistema do capital, ela assume uma nova perspectiva substancialmente desumana, passando também a influir no modo de educar igualmente contra- humanizador. Por isso mesmo o conceito ontológico do trabalho como princípio educativo não deve se confundir com o conceito de emprego ou trabalho assalariado, caracterizado pela apropriação da força de trabalho nos moldes do sistema capitalista. Logo, “a formação humana baseada no trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 887).

Nesse contexto, Madureira (2021, p. 77) sustenta que:

O princípio educativo do trabalho apresenta-se como um princípio pedagógico que se realiza em duas direções. Sob a necessidade do capital, aponta para a disciplina, o adestramento prático, a própria exploração do trabalhador. Na direção das necessidades dos trabalhadores, intenta preparar para as atividades laborais, porém, busca a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais, incluindo-se a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

Ciavatta (2009), por sua vez, afirma que “A produção da existência humana e a aquisição da consciência se dão pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade”. Outrossim, aduz a referida autora que o trabalho, antes de ser um instrumento de exploração do capital, “é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história”.

É possível se vislumbrar uma coexistência conflitante entre o sentido social e humanizador da categoria trabalho e o seu dinâmico sentido histórico, sobretudo com o avanço do capital. Na primeira, o trabalho configura uma relação criadora entre homem e natureza que produz a existência humana ao longo do desenvolvimento da vida social; na segunda, por sua vez, o trabalho constitui-se por diferentes formas de sujeição e subordinação a exemplo da servidão, da escravidão, do emprego e das outras diversas formas de exploração que se complexificaram com o avanço do modelo capitalista de produção. Todas essas formas de expressão do trabalho como fonte de sujeição têm por consequência imediata a negação de direitos fundamentais aos explorados em favor da maximização dos privilégios da casta subordinante.

A polissemia da categoria trabalho, decorrente do seu sentido ontológico de um lado e do seu sentido histórico do outro, com efeito, se fez refletir também na dualidade estrutural da educação, consubstanciada, de um lado, no acesso à educação propedêutica, circunscrita às elites para fins de manutenção do poderio econômico, da dominação e dos privilégios, e de outro, ficando destinada à classe trabalhadora a educação meramente tecnicista. Sobre essa dualidade, Ramos (2017, p.35) esclarece que:

(...) a relação trabalho e educação é, antes, ontológica porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho, mas é, também, uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, se relaciona

uma nova forma de educar. Entretanto, nas sociedades de classes, o direito, ao pleno acesso à educação, ficou restrito às elites, sendo que, a cada aproximação da classe trabalhadora à educação, algum limite se impôs.

Quando, porém, se funda a educação a partir do trabalho em seu sentido ontológico, a Formação Humana Integral surge como perspectiva emancipadora para a classe trabalhadora. Silva e Rosa (2021, p. 08) sintetizam a fundamentalidade da categoria trabalho como princípio educativo na formação integral, contrapondo-se à formação reduzida ao trabalho como relação de exploração, tal como se prevê na formação pautada pelo desenvolvimento de habilidades e competências, fundadas na pedagogia de viés tecnicista:

Trabalho é a categoria fundamental para a compreensão da educação à luz do materialismo histórico-dialético. Sob o ponto de vista da sociedade capitalista, o trabalho é compreendido na perspectiva do emprego ou do trabalho assalariado, reduzindo, com isso, o trabalhador a uma relação de exploração. Nessa perspectiva, a educação tem o papel de formar mão de obra especializada, adestrada às demandas do processo produtivo, capaz de desempenhar tarefas previamente definidas, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades. Quando se pensa no trabalho como princípio educativo, por outro lado, tem-se um outro ideal de formação para o trabalhador. Uma formação que permita, além do desenvolvimento pleno de suas capacidades, também a possibilidade de compreender a realidade em sua totalidade. Para isso, a escola não pode focar em determinadas habilidades e competências, apenas, mas na formação de um ser humano pleno, integral. Se para o ideal burguês de educação interessa a formação de sujeitos eficientes, mas parciais; especialistas, mas alienados; para o ideal de educação fundado no trabalho como princípio educativo o importante é a formação integral, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e à sua emancipação.

Com vistas numa educação emancipadora, a Educação Profissional e Tecnológica, articulada ao Ensino Médio, tem sua atuação pautada na ideia do trabalho como princípio educativo na perspectiva ontológica do ser social, como sujeito de direitos, esteio da promoção da dignidade da pessoa humana. O trabalho que cria a humanização das relações não se resume à satisfação das exigências produtivas do mercado em desconexão com a produção da existência humana. Nesse aspecto, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso a uma educação crítica acerca do mundo do trabalho e de como o ser humano se insere nesse espaço produtivo a partir de uma Formação Humana Integral que situe o trabalho, em seu sentido ontológico, como fonte e princípio educativo.

Em sentido contrário, o currículo engendrado pela BNCC desempenha seu papel de alienação pelo conhecimento conformado e previamente dirigido para manutenção e intensificação das formas não ontológicas de trabalho, isto é, das novas e sempre metamorfoseadas formas de exploração do trabalhador. Nesta senda, o currículo nacional proposto pela BNCC, que se insiste em dizer não ser currículo, mas sim o é, o currículo dos currículos, não está desvinculado dos interesses elitistas e de classe e mais

especificamente, no sentido histórico do trabalho, essencialmente vinculado ao modo de produção capitalista.

Em suma, não se deve olvidar que é a partir da materialidade e das determinações do modo de produção capitalista sobre os modos de vida que se assenta todo o arcabouço das políticas educacionais. Em contraposição, uma educação que se alinhe à perspectiva do direito como condição para a cidadania e que seja “pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica” (FRIGOTTO, 2007, p. 144), pressupõe o reconhecimento do trabalho como princípio educativo em toda a educação e principalmente no Ensino Médio articulado à EPT.

É necessário que haja a devida compreensão do contexto social e normativo de elaboração da BNCC e de sua consonância ou dissonância com os princípios da Formação Humana Integral, tendo a concepção do trabalho como princípio educativo como ponto de partida nessa tensão entre os antagônicos interesses de classe. Do mesmo modo que a consciência é dinâmica e também se encontra em movimento pelas mesmas contradições, o concreto é a síntese de muitas determinações, unidade do diverso (LEITE, 2018). Insta captar a síntese do movimento real e tensionado das formas e fins da educação, considerando a existência de uma sociedade capitalista em sua gênese, seu desenvolvimento e suas crises.

1.2 A pesquisa como princípio pedagógico

A pesquisa como princípio pedagógico traduz a busca por uma educação que ultrapasse a unicidade do ensino para a pluralidade dos meios de produção do conhecimento – em especial pela pesquisa. Esta visa a colocar os partícipes do saber escolar (professor e aluno), lado a lado como sujeitos críticos e criativos no processo de construção coletiva do saber. Ramos (2014, p. 93) enfatiza que a pesquisa como princípio pedagógico encontra-se intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, o qual, estando inserido no âmbito da “educação integrada, contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade”. Ressalta ainda a renomada autora que se mostra necessário o desenvolvimento da “autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar, de modo potencializado pela pesquisa, “a qual contribui para a construção da autonomia intelectual, (...) orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores”.

Nesse contexto, a pesquisa inserida na prática cotidiana da escola passa a ser alçada como meio de excelência no âmbito do processo de educação pela ação criativa de desvelamento do real a ser protagonizada pelo conluio participativo e de mútuo interesse entre alunos e professores. Não se trata, como afirma Demo (2011), de se buscar um pesquisador profissional, mas, por meio da pesquisa como instrumento principal, de se alcançar um profissional da educação pela pesquisa. Aluno e professor são partícipes no desenvolvimento da capacidade de educar através da pesquisa, onde o aluno deixa de ser mero objeto do ensino, passando a figurar como artífice na descoberta do saber, sob a orientação do professor. Passa-se da situação de aluno expectador para a posição de aluno promotor na construção do conhecimento científico, juntamente com o professor.

Demo (2011) complementa seu entendimento, apontando como pressuposto fundamental para se educar pela pesquisa a necessidade de se colocar a educação como uma convicção específica do processo educativo, caracterizada pela centralidade do questionamento reconstrutivo no processo de pesquisa, sendo esta consistente numa atitude cotidiana de professor e aluno no processo de formação da competência histórica humana.

Aliás, é nesse processo de se fazer e refazer pela pesquisa que a educação escolar se diferencia de outras formas de compreensão da realidade. A partir da pesquisa, a escola institucionaliza-se como espaço de excelência da produção e reprodução criativa do conhecimento científico. Com efeito, a pesquisa como elemento essencial do espaço escolar grava na escola a sua identidade institucional para educação formal, científica, política, social e ética.

Desdobrando a pesquisa como princípio pedagógico da Formação Humana Integral, Demo (2011) apresenta pontos relevantes que servem para sustentar a pesquisa como base da educação escolar, a saber: que a educação pela pesquisa é tipicamente escolar; que o questionamento reconstrutivo formal e político é o centro do processo de pesquisa; que a pesquisa deve ser compreendida como uma atitude cotidiana levada a cabo pelo professor e pelo aluno e que a educação é o processo de formação da competência humana historicamente construída. Nesse passo, fica claro que conhecer perpassa por intervir, cumprindo a escola um papel que não pode se resumir a instruir pela aula, num repasse massivo de conteúdos dados e acabados num ambiente de comercialização de saberes formatados onde o professor é o fornecedor do produto imaterial elaborado e o aluno o mero consumidor desse produto. Muito mais que isso, mostram-se necessários o questionamento construtivo e reconstrutivo e a busca pelo conhecimento inovador e renovado da realidade em meio às suas contradições. Pela pesquisa como sujeito histórico busca-se a construção de uma percepção emancipatória do sujeito na esteira do questionamento estruturado e sistematizado da realidade. Nesse sentido, “Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo” (DEMO, 2011).

Advém dessa interdependência entre educação e pesquisa um elemento fundante da Formação Humana Integral e emancipatória, que é o combate à ignorância e à condição de objeto do sujeito, libertando-o de processos manipulativos próprios das sujeições das massas de manobra. Nesse processo, o professor também opera uma contínua qualificação da sua competência, não apenas pela inovação da técnica apreendida e renovada, mas pela humanização do seu trabalho, na medida em que o aspecto criativo e crítico das suas atitudes cotidianas constrói a sua soberania profissional num contraponto ao constante desejo do modo de produção atual de tornar o professor vulnerável a elementos substitutivos de instrução, robotizados e preconcebidos para mera transmissão do saber empacotado.

A Formação Humana Integral, portanto, tem no princípio da pesquisa como fundamento pedagógico a base para o aprender e para o ensinar como um dos seus pilares estruturantes, na medida em que o que se busca não é apenas um profissional pesquisador cuja missão se reduza à transmissividade própria do caráter pedagógico tecnicista, mas de um profissional da educação construído pela pesquisa, cujo propósito redunde na possibilidade de se instrumentalizar uma metodologia que seja capaz de levar o sujeito a transformar a realidade na qual ele está inserido em prol da sua emancipação e autonomia.

Em suma, é preciso que seja superada a ideia de educação meramente reprodutiva no âmbito do dualismo de emissão e recepção pela aula para se privilegiar o poder transformador da educação, colocando-se lado a lado professor competente e aluno construtor da sua própria história, não sendo a educação reduzida ao ensino, instrução, treino, mas, precipuamente que se destine à formação da autonomia crítica e criativa do sujeito histórico emancipado.

Demo (2011) considera que a pesquisa como princípio educativo ressignifica o papel dos professores e alunos na reconstrução do conhecimento em sala de aula num ciclo composto de questionamento, construção de argumento e comunicação. É sobre esse prisma de qualificação de novos comportamentos e ações, tendo a pesquisa como ponto de partida para reconstrução do saber, que se entende relevante esse princípio para a edificação sólida da Formação Humana Integral.

A dinâmica dos espaços e meios de aprendizagem na Formação Humana Integral em meio às novas diretrizes curriculares empreendidas pela BNCC exige do professor e da escola mais do que o repasse do que lhe é passado, exige uma ressignificação do seu modo de atuar na formação do indivíduo, pautado pelo questionamento e pela resistência às formas de manipulação e enquadramento do saber escolar propositadamente configurado para atender ao mercado e não ao mundo do trabalho, inclusive quanto às normas de configuração neotecnicista veiculadas pela própria BNCC. Educar pela pesquisa, portanto, surge como um caminho basilar desse processo, onde a pesquisa pode e deve desempenhar um papel relevante no desvelamento da realidade a partir das suas contradições e dos interesses de classe também refletidos e inseridos no meio educacional. Serve a pesquisa, assim, como meio de resistência contra-hegemônica.

Em tempos de intensificação e aprofundamento da técnica sobre o território e entre as relações sociais, a configuração de um meio técnico científico informacional (MILTON SANTOS, 2006, p.159), cada vez mais complexo, desafia professores e alunos a se transporem do simples posto de transmissores e receptores do conhecimento para agentes do conhecimento identificados com práticas que tenham por base o ensino a pesquisa e a extensão para além dos muros escolares do conhecimento produzido, levando-se para a sociedade o debate sobre os reais problemas estruturais que impedem a convivência harmônica entre classes sociais diametralmente antagônicas.

A pesquisa como princípio pedagógico serve antes de tudo para desenvolver no educando a capacidade de construir seus próprios caminhos de descoberta da realidade e, por conseguinte, desenvolver atributos criativos e de reflexão nessa caminhada. Tem-se, em franca construção, um trabalho investigativo que, ao buscar seu escopo, desenvolve no aluno de forma didática e orientada a sua autonomia no percurso da aprendizagem e na construção do saber sistematizado.

A educação pela pesquisa traz inúmeros benefícios à aprendizagem do aluno, na medida em que o coloca na condição de sujeito crítico e reflexivo na produção do conhecimento, impulsionando-lhe a agir autonomamente, num caminho de percalços e reconstruções. Busca-se a promoção de senso criativo, não apenas para revelar a realidade pesquisada, mas para interpretá-la a luz dos valores humanos como centro do sistema. Não há dúvida que esse caminho de investigação científica também leva o educando a se emancipar como cidadão e dessa forma participar e transformar a realidade vivida do cenário real para o cenário ideal da sociedade que acredita seja justa. E dentro da proposta da Formação Humana Integral, sobretudo para as camadas mais pobres, a escola pública exerce importante função social transformadora ao disponibilizar a pesquisa como base para reconstrução do conhecimento que emancipe o indivíduo, no contexto de interesses, poderes e direitos antagônicos, vigentes no capital.

Por isso mesmo Demo (2011, p.8) adverte que a pesquisa:

(...) é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas, no fundo, ou é conquista, ou é domesticação.

Ademais, a pesquisa promove no sujeito investigativo o atributo da independência intelectual no processo de emancipação do cidadão pesquisador. Demo (2011) assevera que na dinâmica da reconstrução se materializa a instrumentalização da cidadania através do conhecimento “inovador e sempre renovado”. Dessarte, construção e reconstrução do conhecimento implicam no desenvolvimento de nuances interpretativas autorais, com formulações e propostas de descobertas próprias, saber pensar e aprender a aprender, liberta-se da ausência de autenticidade de si para em si edificar a sua própria identidade criativa de conhecimento.

Para tanto, a pesquisa deve envolver atitudes, descobertas e questionamentos reconstrutivos. Através dessas conquistas, o pesquisador é levado e motivado a percorrer o caminho da busca pela produção científica, de forma sistematizada, desenvolvendo em si próprio os atributos da iniciativa, da autonomia científica e da apreciação da leitura sob o olhar crítico e reflexivo das fontes em apreciação. Insta repisar que a apropriação da realidade pela pesquisa exige a tomada de atitudes de interpretação, questionamento, reflexão, crítica, dúvida, afirmação e negação fundamentada das hipóteses previamente concebidas no âmbito do objeto pesquisado. Nesse sentido, o pesquisador passa a construir uma identidade autônoma, afastando-se da simples condição de objeto, para tornar-se sujeito da pesquisa.

Demo (2011) considera ainda que a pesquisa apresenta dois horizontes essenciais a serem cultivados no processo educativo, quais sejam: a pesquisa como atitude cotidiana e a pesquisa como resultado específico. A primeira se refere ao agir questionador, crítico e interventor da realidade de forma consciente no cotidiano de cada indivíduo. A segunda, por sua vez, formalizada no caráter científico, constitui a realização sistematizada e com um fim definido de um projeto de pesquisa pedagógico com vistas à reconstrução do conhecimento.

Por essa via, o professor, além de atuar como cidadão proativo na sociedade, deve associar-se à produção científica cunhada na autonomia da busca pelo saber científico e fundada na percepção reflexiva das diversas correntes de análise da realidade pesquisada para reconstrução renovada de projetos transformadores na direção da perspectiva social justa e coerente com a defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, entendendo-se a pesquisa como princípio pedagógico, necessário se faz o investimento estatal adequado e estruturado nas escolas, a fim de se implementar de forma eficiente esse postulado na concretude das ações pedagógicas. Mostra-se relevante a implementação de ações de fomento da pesquisa como base para construção e reconstrução do saber, por meio do investimento em tecnologias educacionais, da inserção da metodologia da pesquisa no currículo, da valorização da produção tecnológica interventiva como meio de geração de novas tecnologias que visem solucionar demandas sociais relevantes, e da disponibilização de fontes diversificadas e qualificada para pesquisa. Em suma, a escola deve propiciar o ambiente e os recursos necessários que permitam o desenvolvimento e a inovação científica e tecnológica para a prática de pesquisa por professores e alunos.

Alie-se a isso a preparação dos profissionais de educação para que possam trabalhar o princípio da pesquisa como condição para a construção do conhecimento. É preciso que os professores estejam preparados para preparar os alunos. Os professores devem ser os artífices das situações-problemas que possam ensinar nos alunos a busca pela arquitetura de situações resolutivas por meio da pesquisa. A pesquisa como princípio pedagógico, portanto, ocupa lugar de destaque na construção do saber, porque contribui para a formação do sujeito ativo e crítico, uma vez que o pesquisador, ao se apropriar do objeto pesquisado, nele projeta ações transformadoras.

Veiga (2004, p. 17-21), enfatiza que o ato de ensinar a pesquisar permite despertar e desenvolver nos alunos a curiosidade, o espírito investigativo e o estímulo à criatividade. Nesse processo, o docente, ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Ao mesmo tempo em que avalia, também pesquisa, construindo a um só tempo a formação de pesquisador no aluno e de aprimoramento profissional do pesquisador avaliador por meio da pesquisa. Por ser a pesquisa uma atividade inerente ao ser humano no processo de apreensão da realidade é que aluno e professor reciprocamente se auxiliam na construção e aprimoramento do saber. E é no âmbito da ação educativa no cotidiano da escola que a riqueza dessa abordagem metodológica se verifica com excelência, razão pela qual não se pode olvidar a pesquisa como princípio fundamental pelo qual se realiza a atividade educativa e por via de consequência a produção dialogada e coletiva do conhecimento.

Percorrer o caminho da educação pela pesquisa erige esta como caminho didático ao mesmo tempo em que socializa o conhecimento adquirido, levando à ideia de consecução da autonomia, independência intelectual e emancipação do aluno, inserido dentro do contexto das relações de sua realidade social a permitir sua atuação transformadora dessa mesma realidade. O aluno deixa de ser mero expectador e receptáculo das ações que lhe são externas para lograr o posto de partícipe permanente e vigilante na construção de alternativas para uma sociedade alinhada ao interesse de todos e não apenas de uma pequena parcela de privilegiados.

Demo (2011) indica a superação dos procedimentos investigativos tradicionais sugerindo novas formas de abordagem que podem bem auxiliar nessa construção do aluno que investiga, que se lança à criatividade e que se embasa do conhecimento produzido para reconstruí-lo, cabendo ao professor fomentar, segundo Demo (2011, 29), “contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta”.

Tomando-se a compreensão do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico na construção do currículo de formação dos filhos da classe trabalhadora, Silvia e Fiori (2021, p. 170), asseveram que:

O currículo estruturado a partir do conceito de trabalho como princípio educativo possibilita a compreensão de que a história se constrói a partir de relações dialéticas, em que o sujeito vivencia simultaneamente a condição de produto e produtor da realidade. Enquanto a incorporação da pesquisa como princípio pedagógico possibilita romper com a tradição de que aos filhos dos trabalhadores deve ser ofertado o ensino técnico, ao tempo que a classe dominante, reserva-se a educação propedêutica. Isso implica compreender que a pesquisa tem finalidade social, e dentro do contexto de ensino e aprendizagem, tem por objetivo desenvolver diversas habilidades cognitivas, que auxiliem no mundo do trabalho e possibilitem o progresso nos estudos.

Em suma, a pesquisa permite a criação de atos que se tornarão habilmente praticados de forma cada vez mais complexa, quando preconizado o método como caminho para a pesquisa como princípio pedagógico, definindo-se, desde logo, o objeto a ser estudado, o escopo da pesquisa, a capacidade para sistematizar teorias, a utilidade e adequação dos procedimentos metodológicos, a obtenção dos resultados a partir da eficácia das intervenções propostas. Todavia, é com o aprofundamento teórico crítico, através

da leitura, da reflexão e da escrita, que a criação e o aprimoramento das habilidades científicas do pesquisador lograrão êxito na formação geral e profissional.

O ensinar pela pesquisa necessariamente transforma a organização do trabalho pedagógico. Coloca os sujeitos em cooperação. Eleva os laços de solidariedade e ética na produção do conhecimento. Torna relevante a participação de si e do outro. Democratiza o acesso ao saber e ao seu desenvolvimento. Motiva os participantes. Nesse sentido sustentam Silvia e Fiori (2021, p. 170):

Esses argumentos nos fazem pensar que o desafio da pesquisa leva naturalmente a uma mudança na organização do trabalho pedagógico, porque supõe outro tipo de participação, de disposição dos espaços e tempos, do ambiente. O educar pela pesquisa exige apoios e estímulos diferenciados, ou seja, outras formas de dedicação, presença ativa, comunicação, tarefas individuais e coletivas. O Educar pela Pesquisa é uma prática pedagógica de ação cooperativa, na qual cada componente do grupo interfere na aprendizagem dos demais. Sua inserção em sala de aula permite que o estudante revele seu real interesse em aprender, exponha o conhecimento que já possui e que possa apresentar suas dúvidas e curiosidades. Desse modo, a pergunta que o estudante pode fazer sobre o que realmente deseja saber pode proporcionar maior motivação ao estudante.

Embora sem a centralidade esperada, a pesquisa como princípio pedagógico figura nos documentos oficiais brasileiros como recomendação de prática escolar, sendo lembrada como princípio pedagógico (BRASIL, 2012). Assim, tanto no plano das teorias do ensino e do currículo como no âmbito da própria legislação, passa-se a exigir do professor práticas mais efetivas de pesquisa a serem propostas aos seus estudantes. E não menos importante é que pela pesquisa a descoberta da realidade tal como ela é contribuirá para análise crítica do currículo imposto pelo estado não deixando de ser um efetivo instrumento de resistência à educação dualista, permitindo que sejam formados trabalhadores intelectuais capazes se engajar nas lutas sociais da sua classe.

1.3 A integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes e indissociáveis da Formação Humana Integral

Inicialmente cabe destacar que a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura faz parte da ideia de formação politécnica onde se encontra presente a necessária relação entre trabalho e educação para superação da posição diametralmente oposta, qual seja: trabalho *versus* educação, verificado na sociedade capitalista. Nesse viés, a politecnia (espaço de articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura) é apontada por Saviani como de tradição socialista em oposição à concepção burguesa de educação:

Preliminarmente penso ser pertinente observar que o entendimento do trabalho como princípio educativo se encontra em perfeita consonância com o conceito de modo de produção, pois é pelo trabalho que o homem produz sua existência, o que nos permite afirmar que o modo como o homem trabalha determina todas as demais formas da existência humana. E a ideia de politecnia ou formação politécnica coloca exatamente a exigência de explicitação da relação entre

educação e trabalho como via de superação da oposição entre educação e trabalho imperante nas sociedades de classe. Nessa condição a proposta da politecnia se inscreveu na tradição socialista em contraposição à concepção burguesa de educação (Saviani, 2009, p. 113).

Ramos (2014, p. 90), por sua vez vai dizer que:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

Em suma, é com base na compreensão do sentido ontológico da categoria trabalho que se cristaliza a ideia de univocidade das dimensões científica-tecnológica-cultural. Essa articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na educação profissional e tecnológica constitui um pressuposto integrativo necessário à educação omnilateral com vistas à emancipação da classe trabalhadora de modo a superar a dualidade estrutural estabelecida na distribuição desigual do conhecimento, uma vez que, de acordo com Silva e Rosa (2021): “à classe dos que detêm o controle sobre os meios de produção da riqueza material” entrega-se o privilégio do “conhecimento propedêutico, universal, intelectual”; e de outra banda, “à classe dos trabalhadores, o conhecimento manual, técnico e parcial do processo produtivo”. Assim, tem-se como resultado dessa reprodução estrutural, segundo os referidos autores, a “dominação pela educação, que forma trabalhadores para o desempenho de tarefas necessárias à produção material, mas sem compreensão da totalidade da realidade social”, ao passo que apenas à uma casta de privilegiados subsiste o gozo e a apropriação sobre os conhecimentos relacionados ao controle do poder político, econômico e cultural.

Neste sentido, a finalidade e característica da EPT em sua missão transformadora perpassa pela introdução e fortalecimento da formação omnilateral e do currículo integrado de forma a concretizar a formação humana na sua totalidade, numa “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Não se trata de possibilitar uma educação profissional reduzida ao mero ensinar a fazer em vista da preparação para o mercado de trabalho como advoga a BNCC, deve-se, por outro lado, “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2014, p. 91).

Nesse sentido, torna-se relevante a superação do dualismo estrutural pela educação politécnica e omnilateral:

A politecnia prevê uma formação profissional que supere a dualidade entre trabalho intelectual e manual, dualidade que reflete o sistema de classes capitalista. A proposta é que se vá além do escopo do trabalho e abarque a

condição humana em toda a sua complexidade, em todas as dimensões. A politecnia prevê uma formação omnilateral, ou seja, para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, numa proposta de integralidade.

A politecnia prevê o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, superando a limitação da formação orientada estritamente pelo trabalho e pela demanda da sociedade de capital, formação na qual o trabalhador é adestrado para o manejo puro e simples de processos produtivos. A proposta é a de formação de um ser humano crítico, dotado de capacidade de reflexão e transformação do mundo que o cerca (CAMPOS E CARNEIRO, 2020, p.10).

Essencialmente a politecnia busca superar a dualidade do ensino intelectual e manual através do desenvolvimento integralizado das múltiplas capacidades e potencialidades humanas, entre as quais a de formar um ser humano consciente, crítico, autônomo, com possibilidade de influir na transformação do seu cenário coletivo de vivência e sobrevivência, mediante a participação efetiva no exercício do poder de decisão política sobre todas as esferas (econômica, social, cultural, científica e jurídica) que compõem a estrutura e a superestrutura da totalidade da vida social. Nessa linha, Ramos (2008) defende que a superação dessa dualidade entre o ensino para o trabalho intelectual, deslocado do manual, se dê através de uma formação integral que considere não apenas o conhecimento técnico-científico, mas que abranja também o conhecimento histórico e social, tendo a escola um papel de garantidora do direito ao conhecimento e à sua mediação com o trabalho. Ramos (2008) vai além e propugna três sentidos articulados que devem estruturar a Formação Humana Integral no âmbito do Ensino Médio Integrado – EMI.

O primeiro consiste em considerar, como prioridade, que a formação omnilateral constitui a busca pela integração, no bojo do processo formativo, de todas as dimensões da vida humana. Vale dizer, uma formação omnilateral deve contemplar as experiências formativas, a compreensão do conhecimento, as técnicas e recursos produzidos pela humanidade em seus sucessivos períodos históricos, de forma a contextualizar indivíduo dentro das suas possibilidades, limitações e potencialidades. Nesse passo, as dimensões da vida, integradas pelo trabalho, ciência e cultura, devem fazer parte da formação omnilateral, pois estruturam a prática social e permitem o conhecimento integral e total da realidade. O trabalho, em seu sentido ontológico, cumpre o papel de realização humana inerente ao ser, ao mesmo tempo em que se converte em prática econômica, assumindo seu sentido histórico dentro do respectivo modo de produção vigente, integrando-se à ciência, representativa dos conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e à cultura, que traduz os valores éticos e estéticos que conduzem as regras de conduta e de comportamento de uma sociedade (RAMOS, 2008).

O segundo, refere-se à indissociabilidade entre formação técnica e a formação geral, de forma a superar o dualismo estrutural, quando se busca oferecer para classe de trabalhadores a igualdade de acesso ao conhecimento pleno, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior. Na perspectiva do compromisso ético-político da formação humana integral, Ramos (2008, p.15) defende o direito ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no qual, além da necessidade de formação, se possibilite o enfrentamento das adversidades econômicas “mediante uma referência indenitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui”.

Dessa forma, a referida autora enfatiza que o direito ao Ensino Médio Integrado e sua respectiva garantia, consistente na sua efetiva oferta, redundam em verdadeira “travessia para uma nova realidade”,

constituindo-se essa oferta, na perspectiva da formação unitária, em inafastável dever ético e político de promoção pelo estado (RAMOS, 2008, p.15).

Um terceiro sentido consiste na importância de se trabalhar os processos de produção em suas múltiplas determinações, na medida em que a compreensão multifacetada do conhecimento produzido a partir de diferentes construções epistemológicas, ao mesmo tempo em que expõe o seu caráter interdependente, e, portanto, integrativo, funciona como luz a iluminar a compreensão da realidade em suas complexas nuances e contradições. Em suma, de acordo com Ramos (2014), é a partir da compreensão problematizada do processo de produção, construído por múltiplos vetores associados entre si, que se permite a compreensão da realidade em sua complexidade, sendo este caminho metodológico de análise a chave para a construção coletiva de um currículo integrado.

É a partir de uma formação politécnica e omnilateral que se vislumbra para a classe trabalhadora a superação da dualidade estrutural estabelecida no modo de produção capitalista, proveniente da historicidade “econômico-social do país, sob a herança colonizadora, de caráter dependente e subalterno, dirigido por uma elite associada à burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo” (MADUREIRA, 2021, p. 77).

Contrariamente, lançando mão de uma educação unilateral, os interesses hegemônicos obstam o desenvolvimento de uma educação omnilateral e politécnica, revelando-se que o antagonismo verificado entre as classes sociais é fundamentalmente reproduzido e alicerçado no campo da educação. Por isso mesmo, torna-se cristalina a necessidade de rompimento da escola injusta, compreendida como aquela que visa a reproduzir as desigualdades não apenas como resultado do sistema do capital, mas como princípio da sua nefasta existência e reprodução desigual aprofundada.

Em homenagem ao currículo, (RAMOS, 2012), defende que a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura deve orientar a construção do currículo através da seleção e a organização dos conteúdos ministrados, garantindo-se aos alunos a compreensão da articulação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura a partir do movimento histórico em que se deu o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, marcadamente marginalizantes. Dessa forma, o papel de contra-hegemonia encontra amparo na EPT, a qual deve garantir à classe trabalhadora e aos seus filhos a compreensão histórica “de produção da ciência e da tecnologia como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2012, p. 345).

Constata-se, portanto, que o conhecimento é produto do pensamento dirigido à transformação da realidade vivida em suas relações. E uma vez que esses conhecimentos são organizados e sistematizados, abre-se caminho para construção teórica científica a qual potencializa as forças produtivas. Veja-se que é a partir do conhecimento extraído da realidade materialmente vivida, submetido à organização sistemática, que o trabalho e a técnica decorrente, passam a se constituir em base científica, suscetíveis a novas interações e superposições, produtoras e acumuladoras de novos conhecimentos. Moura (2012) destaca importante movimento histórico que abrigou o desenvolvimento científico e tecnológico sob a égide do capital:

A história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, da qual decorrem em um primeiro momento o taylorismo e o fordismo e, posteriormente, a automação industrial e o toyotismo. Dessa compreensão, surge uma relação entre ciência e tecnologia que se desenvolve na produção industrial. Outra relação decorre do fato que tal desenvolvimento visa satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si

individual e coletivamente, constituindo-se (as tecnologias) como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres.

Assim, a tecnologia como aprofundamento da técnica passa a se incorporar ao trabalho e à ciência e para além disso se constrói essencialmente no seio social e cultural do modo de produção de dado período histórico, o que inegavelmente permite-se concluir que trabalho, tecnologia, ciência e técnica são elementos dentro de um sistema que reciprocamente se influenciam, interpenetram e se indissociam. Nesse bojo, a cultura constitui o modo de vida de um determinado grupo populacional, pois é por meio dela que se produzem símbolos, representações e significados que determinam suas práticas sociais (MOURA, 2012).

Pensar em uma formação humana integrada pressupõe garantir que a organização curricular e o ensino se filiem não apenas à produção de conhecimento científicos e tecnológicos voltados para acumulação material estéril e limitada, mas que saiba valorizar e incluir no processo educativo a produção social cultural com seus símbolos, representações, vivências e vicissitudes ao longo da história.

Nesse aspecto, vale destacar a abordagem de Silva e Rocha (2020, p. 105) sobre as contribuições da EPT para formação integrada, consubstanciada pela articulação, no currículo, das dimensões da vida:

Nesse viés, a educação profissional e tecnológica considera o trabalho como princípio educativo na dimensão ontológica do ser social, o qual não deve ser reduzido às atividades laborativas. As relações empregatícias podem representar o exercício de funções fragmentadas, não representando a totalidade laboral e suas relações sociais. A visão global do trabalho e a inserção crítica do ser humano no espaço produtivo contribuem para a formação integrada, em inter-relação entre trabalho, ciência, tecnologia, sociedade e cultura.

Sob esse mesmo prisma são os argumentos de Ramos (2008, p.3):

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo(...) A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura

Nesta senda, a formação integrada deve garantir a confluência mútua entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, uma vez que através dessas dimensões podem-se formar sujeitos críticos, reflexivos, preparados para o trabalho na sua dimensão ontológica do ser social, bem como emancipados e conscientes da dinâmica social, estruturada por antagonismos, na qual se encontram.

Nesse contexto, o currículo integrado preconizado pela Educação Profissional e Tecnológica deve abranger as distintas dimensões da vida em sua totalidade como forma de se efetivar a Formação Humana Integral, caracterizada pela interdependência entre as disciplinas de formação geral (propedêuticas) e aquelas de formação profissionalizantes (técnicas), a fim de que o aluno compreenda a diversidade dos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que guardem relação direta e indireta com sua existência social (RAMOS, 2008).

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O CURRÍCULO: entre a BNCC e o currículo no Ensino Médio Integrado

2.1 A Pedagogia das Competências: fundamento pedagógico da BNCC

A introdução da Pedagogia das Competências no currículo deve ser compreendida a partir das exigências impostas pelo modo como o capital avança nas suas relações de produção, isto é, subordinando todas as dimensões da vida em sociedade aos seus interesses de acumulação e concentração de riqueza. A esse respeito, importante lição nos traz Laval (2013, p. 490) ao afirmar que “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se”.

A escola nesse contexto também figura entre as instituições sociais que passam a se moldar a partir da ordem mundial econômica empreendida pelas empresas e grandes corporações. E é através do currículo, da estruturação dos saberes, valores e metodologias aplicadas ao ensino que as influências transformadoras implementadas pelo capital vão se materializando para fins de consecução dos projetos de subordinação aos interesses da sua força hegemônica. Nesse aspecto, não é difícil se constatar que as políticas educacionais próprias do modelo neoliberal vão se fazer presentes na organização e no desenvolvimento da educação de forma a predeterminar e instrumentalizar os estudantes a servirem aos objetivos das classes dominantes, as quais serão beneficiadas diretamente por essa alienação produtiva. De acordo com Laval (2013, p. 490), a escola passa a ser instrumento da racionalidade econômica, ganhando paridade de tratamento metodológico à gestão empresarial, onde o homem polivalente ocupa importante lugar de subjugação:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

A concepção de escola e empresa no modelo neoliberal tende a se equiparar a fim de que reciprocamente participem do projeto de reprodução do capital, intensificando suas contradições e aumentando a massa de seres humanos desprovidos de condições e materialidade mínima necessária para a consecução de uma vida digna. Dogmas que permeiam o campo empresarial como a competitividade, a busca incessante pela vida milionária, o individualismo, a liberdade irresponsável e o egoísmo material não são mais restritos às empresas, mas ganham espaço também na formação do homem moderno através de uma escola e de um currículo, eminentemente utilitarista. Nesse sentido:

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro

de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, nesse aspecto acompanhadas da maioria dos governos dos países desenvolvidos (que incentivaram essa concepção de escola), transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais: “Competitividade econômica é também competitividade do sistema educacional” (LAVAL, 2013, p. 491).

Nessa seara, Saviani (2013) alerta para forte presença da qualidade total a partir da onda neotecnicista, a qual atinge a um só tempo empresa e escola. Para o referido autor, o conceito de qualidade total exsurge da “reconversão produtiva”, introduzida pelo Toyotismo, que modificou o modo de produção até então processado em série e escala de massa, para uma produção voltada ao atendimento qualificado de nichos exigentes de mercado. Mais do que remodelar a produção, a qualidade total do toyotismo buscou sequestrar a subjetividade do trabalhador para o capital. Hoje fala-se em colaboradores, gerando a falsa ideia de que o trabalhador também tem uma cota na propriedade dos meios de produção e dos ganhos dela decorrente. A ideia é que o trabalhador “vista a camisa da empresa” como se dono dela também fosse, não obstante seja tão somente objeto de sanha exploratória. Opera-se aqui um verdadeiro sequestro da subjetividade do trabalhador, onde a empresa rouba o trabalhador dele mesmo. À vista disso, estaca Saviani (2013, p. 399):

Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

Nesse cenário, a escola também passa a sofrer as interferências do modo de produção toyotista, pois passando este a ostentar a “condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas” (SAVIANI, 2013, p. 439-440). A forma como a escola irá participar dessa cadeia produtiva consiste, é certo, na oferta da mão de obra qualificada (alunos) às empresas. Parece óbvio, no entanto, que as empresas são as verdadeiras clientes das escolas e não mais os alunos. A escola não serve mais aos alunos, mas às empresas como se empresa igualmente fosse. E os alunos, não sendo mais clientes da escola, são, na verdade, o seu produto, elaborado, customizado e desenvolvido para atender as demandas do mercado empresarial. Por isso mesmo foi tão necessário se justificar o currículo nacional, engendrado pela BNCC, para formação dos alunos-produto à luz da Pedagogia das Competências, amalgamada com a Pedagogia Neotecnicista e a Pedagogia Corporativa.

No plano nacional, portanto, a mais recente incorporação desse pensamento pedagógico hegemônico foi normatizado pela BNCC, a qual traz na sua introdução claramente a sua adoção pelo fundamento pedagógico forjado na Pedagogia das Competências, considerando ser a materialização de uma discussão pedagógica e social “moderna”, orientadora da “maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”. Seguindo esse enfoque, incentiva-se na

educação nacional a introdução das “avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” bem como “a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE)” (BNCC, 2018).

A BNCC passa a incorporar à educação nacional a mesma lógica e interesses do capital internacional, reproduzindo na educação brasileira as mesmas relações do dualismo estrutural presente na divisão internacional do trabalho, aprofundando as relações de exploração. Isso porque o sistema de privilégios e exploração que permeia o campo das relações econômicas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos se reproduz na sociedade de classes, especialmente na educação e no trabalho, quando se trata de formar dominantes e dominados.

Valendo-se de concepções ligadas a um indivíduo que simplesmente deve aceitar e se adequar aos caminhos engendrados pelo capital, numa escola que se assemelha a uma empresa, a BNCC lança mão de princípios formativos que envolvem a “mobilização” de habilidades, atitudes e valores na resolução de demandas, como se as contradições do sistema do capital se justificassem, não pela relação de trabalho e formação reduzidos à condição estruturante de exploração na sociedade de classes, mas pelo grau meritório de cada indivíduo, desconsiderando o desequilíbrio material ao qual os indivíduos estão submetidos. A BNCC gera uma falsa ideia de meritocracia, segundo a qual coloca-se sobre os ombros do indivíduo a culpa pelo seu insucesso, ao mesmo tempo em que se abenam do sistema produtivo os efeitos deletérios das suas contradições. Busca-se, em última análise, com a Pedagogia das Competências a estrita formação nos valores de meritocracia, competitividade, eficiência, qualidade e empreendedorismo. É o que se denota dos pressupostos pedagógicos que alicerçam a BNCC (2018):

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

O que se verifica é que a BNCC, alinhada com os ditames mundiais da reestruturação do sistema de produção capitalista, busca reformar a educação brasileira por meio do currículo de forma a servir o mercado, em detrimento da Formação Humana Integral, atendendo à reduzida operacionalização do “saber fazer” em prol das demandas “complexas de mercado”. Malanchen e Santos (2020) bem resumem este cenário:

No Brasil, as reformas do Estado que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos. As reformas do sistema escolar em todos os seus níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado, porque, tratava-se de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado, ou

seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*. Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal.

Mostra-se evidente, portanto, que a política educacional curricular, baseada na racionalidade técnica e instrumental, perpetrada pela BNCC, reproduz as perspectivas do capital sob o ideário neoliberal, uma vez que a educação nos moldes tecnicistas representa uma ferramenta e uma mediação fundamental para o desenvolvimento e perpetuação do sistema capitalista de produção tal como ele é, excludente e explorador. Essa dimensão pragmática que reedita o tecnicismo (neotecnicismo) numa proposta de reorganização da escola a partir da redefinição do estado encontra-se traduzida de forma crítica por Saviani (2013, p.437 e 438):

O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.

Assenta Saviani (2013) que o objetivo maior da pedagogia tecnicista está em buscar o máximo de resultados a partir da lógica da racionalidade, eficiência e produtividade com o menor dispêndio possível. O controle não está adstrito ao processo, mas, isto sim, aos resultados. Sendo a lógica dos resultados prevaiente, os mecanismos de avaliação é que passam a centralizar o papel principal do Estado. Eis a justificativa para os inúmeros exames de avaliação nacional em todos os níveis, acompanhados por olimpíadas nacionais por disciplinas. “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo” (SAVIANI, 2013, p. 439), com o papel do Estado redefinido e centrado na avaliação dos resultados.

Inexoravelmente, a BNCC encerra os interesses de um projeto curricular defendido por grandes corporações empresariais que está “inserido dentro de um projeto de educação o qual, por sua vez, demonstra, implícita e explicitamente, um projeto de sociedade e conseqüentemente de ser humano” Malanchen e Santos (2020), cujo objetivo primordial é formar força de trabalho para o mercado, colocando em cheque a autonomia e a emancipação do indivíduo frente ao mundo em que ele vive, tornando o indivíduo refém do mercado de trabalho em vez de formá-lo para vida social digna de forma ampla, munido do conhecimento crítico e reflexivo para fins de transformação da realidade contraditória e excludente da qual ele faz parte.

Seguindo essa linha, (MIRA e ROMANOWSKI, 2009, p. 5) reforçam a compreensão da realidade atual, apontando para existência de “mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista”. A alteração do sistema de produção e consumo, trouxe,

por conseguinte, conforme os referidos autores, “novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior”. Essas determinações implicam na assimilação de novas tecnologias a exigir uma qualificação do trabalhador que só pode ser implementada mediante o desenvolvimento de competências, habilidades e virtudes cada vez mais complexas voltadas para o atendimento das empresas. Nesse viés, as multinacionais, sendo os grandes vetores econômicos da empregabilidade, determinam e controlam o cenário econômico, social e cultural nos quais as pessoas estão imersas, imprimindo um modelo que se afigure factível ao atendimento dos seus interesses de acumulação desenfreada de capital. Desenfreada porque o Estado, possível ator de controle, passa também a direcionar as suas políticas educativas para servir a lógica do mercado, quando deveria, em contrapartida, exercer o controle limitador do avanço da desigualdade social estrutural, decorrente desse modelo.

Dessa forma, a BNCC acaba por representar, no âmbito do currículo, a guinada retrógrada do Estado Social para o Estado Mínimo e subserviente. Avança-se a partir do currículo preconizado pela BNCC, à luz da Pedagogia das Competências, para a formação qualificada do trabalhador polivalente, multifuncional, o qual tem que suportar a elevação da intensidade e complexidade do trabalho, dedicado exclusivamente à política de metas das empresas. Desumaniza-se o trabalhador, que exaustivamente é submetido às exigências do mercado sob o codinome não mais de trabalhador, mas de “colaborador”, conforme assinalam Mira e Romanowski (2009, p. 6):

Esse trabalhador deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo.

Destarte, a configuração de ser humano que se busca formar no âmbito estrito da Pedagogia das Competências, adotada pela BNCC, visa a instrumentalizar o indivíduo para a consecução dos interesses da classe dominante, de forma a transformar os jovens educandos em massa operativa de reserva de mercado; em reprodutores inconscientes do capital e em objeto descartável segundo os crivos da “meritocracia”.

2.2 A Pedagogia Histórico-crítica: um caminho de resistência em defesa da Formação Humana Integral

O edifício social tem na sua base o desenho de um modo de produção que se irradia para todos os patamares da vida, perpassando pela estrutura econômica e, por conseguinte pela superestrutura política e jurídica, de onde também se extraem a educação e a cultura. Esse conjunto organizado de estrutura e superestrutura em torno do modo de produção da existência humana determina também as formas de consciência social (MARX e ENGELS, 2007), as quais são resultantes da produção da vida material. Em outras palavras, é na produção material da vida real, necessária para a existência humana, composta por diferentes níveis de classes sociais, que se configura a condição de desenvolvimento da história. “O que os seres humanos produzem e como produzem implicam no que são ou que se tornam. A sociedade produz o

homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência não passa de abstração da vida real, sendo produto da atividade humana” (Colares e Lombardi, 2021, p. 47).

Nessa perspectiva, a análise do trabalho pedagógico deve vir acompanhada da compreensão da produção material para a existência humana e do conflito entre as classes sociais produzidas e produtoras dessa existência. Isso porque as “concepções políticas, ideológicas e filosóficas só possuem significação se analisadas a partir da produção material e dos conflitos entre os diferentes interesses das classes sociais” (Colares e Lombardi, 2021, p. 47).

Portanto, a produção material vincula a produção das ideias atinentes ao seu tempo, à sua história, dentro do contexto da organicidade social que se configura a partir desse mesmo cenário. A educação como processo de produção de ideias científicas e culturais, na forma pela qual é implementada, bem como os seus objetivos, está sujeita a esta imersão na produção da existência pela materialidade no real.

Em suma, a educação e seus elementos constitutivos, dentre os quais o currículo, não pode ser compreendida sem que esteja devidamente imersa na vida social, caracterizada pela segregação em classes antagônicas, com as contradições impostas pela dominação do capital. Nesse aspecto, Colares e Lombardi (2021, p. 47), sinalizam para tarefa dos educadores na promoção da transformação social a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica:

Isso implica em pressupor que a educação, como demais aspectos da vida material, também a educação é condicionada, em última instância, pelo modo de produção da vida material, com toda a teia de relações aí implicadas, entre as quais as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. Compreender o modo de produção da própria existência humana, como base e fundamento da história, é tarefa inadiável a educadores que almejam lutar pela transformação social e, para tanto, buscam fundamentar-se na PHC.

A primeiras construções sobre a Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica foram desenvolvidas por Saviani (2008), já na década de 1970, fazendo um contraponto à visão crítico-reprodutivista, dentro do contexto de instalação na educação brasileira da Pedagogia Tecnicista. Posteriormente, vindo a estruturar o Livro: “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”, lançado em 1991, no qual fundamentou o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica no materialismo histórico-dialético na medida em que privilegiou na base epistemológica da sua teoria pedagógica as condições históricas de produção da existência humana que levaram a efeito os atuais moldes do modo de produção capitalista.

Inspirado nas categorias de análise do materialismo histórico, dentro da perspectiva do trabalho pedagógico, Saviani balizou sua teoria pedagógica, cujos fundamentos encontram no modo de produção capitalista o seu contexto de gestação, criação e atuação num contraponto às pedagogias reprodutivistas. Desta forma, destaca Saviani (2021, p. 35) que:

A fundamentação teórica da pedagogia Histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma

da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Portanto, a Pedagogia Histórico-crítica se desenvolveu a partir do conceito de modo de produção desenvolvido pela concepção marxiana, uma vez que ao definir a educação como “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, a Pedagogia Histórico Crítica se reporta “explicitamente ao conceito de modo de produção, pois entende que o modo como os homens produzem sua existência deriva do modo como se produz a educação” (Saviani, 2009, p. 111).

Nessa ordem de ideias, argumenta Saviani (2008) que a pedagogia crítico-reprodutivista, embora crítica ao tecnicismo existente, embora capaz de constatar a dinâmica da realidade de forma crítica, não vislumbrava meios para sua superação, pois não oferecia propostas de intervenção prática que evidenciasse uma transformação da realidade. Em suma, a teoria crítico-reprodutivista fazia a leitura crítica da pedagogia oficial e da educação dominante, mas se contentava com os limites dessa leitura, sem avançar para proposição de práticas que pudessem superar o modelo de educação vigente.

Acrescenta que a concepção crítico-reprodutivista “tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 91). Presente, portanto, na pedagogia crítico-reprodutivista, tal como nas pedagogias acríticas, o caráter a-histórico, não-dialético, não contraditório, estático e insuperável. Não fica difícil perceber que a depender das teorias pedagógicas que ao fim e ao cabo, críticas ou não, se restrinjam a reproduzir o capital e suas particulares relações de produção, tais como: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e pedagogia tecnicista, estas tidas como não críticas, e a pedagogia crítico-reprodutivista, o que se terá por resultante é a perpetuação da exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora, embora que travestida de uma ineficaz criticidade.

Fica clara a insuficiência da análise crítico-mecanicista para compreensão dos fenômenos educacionais, entretanto, mesmo nessa posição de crítica teórica, desacompanhada de uma prática igualmente crítica, a teoria crítico-reprodutivista contribuiu para explicitação das intenções da pedagogia dominante, abrindo espaço para o avanço e construção da Pedagogia Histórico-crítica. Partindo de uma perspectiva crítico-dialética, a teoria da Pedagogia Histórico-crítica passa então a se desenvolver a partir de uma perspectiva segundo a qual a crítica teórica se reverbera em atitudes de caráter crítico, ao buscar compreender que a realidade da escola está inserida no mesmo espaço de contradição, de movimentação histórica, da necessidade de transformação e superação do sistema do capital.

Assim, a Pedagogia Histórico-crítica visa à busca de saídas teóricas não reprodutivistas que possam compreender as contradições da realidade em movimento, tendo como base o desenvolvimento histórico objetivo da questão educacional, considerando que a escola pode vir a superar a sua condição de instrumento da classe dominante em face da classe trabalhadora, sendo possível que a classe trabalhadora

também se valha da escola como instrumento de efetivação dos seus interesses revolucionários, prioritariamente de se emancipar e fulminar com a estrutura dual de reprodução da pedagogia oficial.

Logo, percebe-se que a visão da Pedagogia Histórico-crítica se pauta no materialismo histórico, uma vez que são as condições materiais de produção da existência humana, historicamente desenvolvidas, no âmbito das relações de produção e de distribuição da riqueza, bem como dos privilégios de consumo que irão tentar determinar, sobretudo pela classe dominante, a quais interesses a escola deve servir.

A situação social marcada pelas desigualdades cada vez maiores entre os detentores do meio de produção e a classe trabalhadora, onde a permanência nesse dualismo depende de uma escola substancialmente diferente entre ricos e pobres, gera a possibilidade de secundarização da escola para maioria da população que, quando muito, passa a receber apenas um ensino básico que não permite a formação adequada para o implemento de uma revolução que leve à socialização dos meios de produção.

A escola, como difusora da educação dominante é pressionada a não contrariar a manutenção da relação de subordinação entre dominador e dominado. É nesse contexto que uma pedagogia crítica de base histórica e historicizante deve servir de elemento de resistência na construção de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, na medida em que deve buscar compreender criticamente e fazer agir criticamente a partir da clareza dos determinantes sociais e das contradições que marcam a questão educacional, onde fundamentalmente se assenta o currículo como vetor de condução dessas ações (SAVIANI, 2021).

A Pedagogia Histórico-crítica, portanto, apresenta o seu interesse pela articulação da escola com os anseios da classe trabalhadora, delineando as categorias de análises que não poderão faltar no Ensino Médio Integrado, superando-se os métodos tradicionais de caráter mecânico, acrítico, a-histórico e alienante para em contrapartida lançar mão de estratégias que na visão de Saviani (2021, p.30):

Estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Nesse sentido, Saviani (2021) reconhece que a Pedagogia Histórico-crítica construiu uma metodologia que traçou os estágios da mediação promovida pela educação dentro do contexto da prática social, objetivada na problematização, a qual se caracteriza pela tomada de consciência do indivíduo na conjuntura social, seguida pela instrumentalização, por meio da qual o educando se apropria das técnicas e conhecimentos de cunho prático e teórico, necessários à elaboração de medidas resolutivas para os problemas enfrentados. E por fim, pela incorporação da catarse, sendo esta a incorporação na vida dos alunos de todos os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, assimilado no curso da referida mediação. De sorte que:

Orientada por essas preocupações a pedagogia Histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura,

pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2021, p. 55-56).

Buscando estruturar a metodologia da Pedagogia Histórico-crítica, Saviani (2021), define, então, cinco passos, à semelhança do que foi proposto por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova), a fim de que se pudesse cotejar as três propostas metodológicas. E a partir disso se extrair o diferencial da PHC em face da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Assim, Saviani (2021) apresenta, como ponto de partida metodológico da PHC, a prática social, vivenciada de forma sintética pelo professor e de forma sincrética pelo aluno, diferentemente do primeiro passo da pedagogia tradicional, caracterizado pela “preparação do aluno”, cuja iniciativa é do professor ao passo que “a atividade”, iniciativa dos alunos, representa a primeira etapa da pedagogia nova.

Como anotado acima, o segundo passo ou momento no âmbito da PHC se afirma pela problematização, consistente no ato de detectar e elencar as questões que precisam ser solucionadas a partir da prática social, tendo a educação como atividade pedagógica mediadora. Por outro lado, na perspectiva da pedagogia tradicional, o segundo passo se reveste da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, enquanto na pedagogia nova o problema localizado mostra-se como um óbice à atividade dos alunos.

De acordo com Saviani (2021), o terceiro passo é ocupado pela instrumentação, na qual os alunos irão se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos a serem encaminhados para solução dos problemas anteriormente detectados pela prática social. Ao revés, na pedagogia tradicional tem-se, nesse terceiro momento, a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor pela via da comparação em relação aos conhecimentos anteriormente expostos. Noutro sentido caminha a pedagogia nova ao propor a coleta de dados como terceiro passo a ser realizado.

No quarto passo, Saviani (2021, p.32), com base em Gramsci, propõe a catarse, consubstanciada na “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” e “ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Nesse quarto passo a pedagogia tradicional aplica a generalização, ao passo que a pedagogia nova se vale da elaboração das hipóteses.

No último momento, quinto passo, Saviani (2021) o define como aquele que “não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados”, como se observa no âmbito da pedagogia tradicional”, nem mesmo se traduz na “experimentação como teste da hipótese”, como verificado na pedagogia nova. Na Pedagogia Histórico-crítica, o quinto momento se efetiva pela prática social também como ponto de chegada, onde os alunos ascendem da compreensão sincrética para compreensão sintética, antes vivenciada apenas pelo professor no ponto de partida. Este por sua vez, avança para uma compreensão sintética “cada vez mais orgânica”.

Da análise dos cinco momentos acima discutidos, de se concluir que a mediação pelo trabalho pedagógico, na perspectiva da PHC, em síntese, consiste na compreensão e na vivência da prática social

como ponto de partida e como ponto de chegada, sendo que entre a prática social do primeiro passo e a prática social do último passo conquistam-se os frutos reveladores de um significativo salto de qualidade. Nesse sentido conclui o preclaro autor:

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2021, p. 32).

A educação, portanto, na produção da existência humana, é o instrumento de excelência na transmissão dos saberes produzidos e acumulados ao longo da história em vista da formação das futuras gerações. Exerce um papel mediador na formação do indivíduo, pois visa a promover um processo educativo que na produção de novos saberes possa superar o senso comum e ampliar o espectro científico, filosófico, artístico e cultural do conhecimento sistematizado, resultante da interação entre o homem e a natureza, bem como da própria relação de produção da existência humana entre os próprios indivíduos sociais. Nesse contexto, “Se a função da educação escolar é a de transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes dos dominantes” (Colares e Lombardi (2021, p. 58), não há outra finalidade para a classe trabalhadora que não seja uma educação estruturada por um currículo cuja “finalidade da escola é de garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, possibilitando aos educandos o acesso à produção cultural mais elevada (ou mais desenvolvida) produzida pela humanidade” (Colares e Lombardi (2021, p. 58).

Necessário é, sob essa ótica, que a educação pública esteja atenta com os propósitos contra-hegemônicos que a luta da classe trabalhadora deve necessariamente buscar. Porém, essa luta carece de organização e tomada de consciência a fim de que uma mudança estrutural na educação seja efetivamente concretizada.

Dessarte, uma posição contra-hegemônica pressupõe a apreensão da conjuntura atual da educação, a partir das contribuições da PHC, a fim de garantir que a Formação Humana Integral resista aos impactos deletérios da Pedagogia das Competências de cunho conservador e tecnicista, tal como implementado pela BNCC na elaboração dos currículos escolares. Nesse sentido o currículo baseado na PHC no âmbito da Formação Humana Integral, introduzida no Ensino Médio Integrado, deve percorrer os projetos tanto da educação geral quanto da educação tecnológica, bem como deve permear a formação inicial e continuada de professores, inserindo-se nos projetos dessas formações.

Nesse jaez, o currículo da formação integral só se perfectibilizará se for premente a ideia de que o trabalho tem o papel de humanizar o homem, transformando a realidade e conscientizando a sociedade do espaço de vivência contraditório, estruturado por classes sociais antagônicas, que precisa ser superado. Eis que nesse caminho pode-se conceber a materialização de educação humana integral emancipadora.

Portanto, através do currículo na perspectiva da PHC, deve-se possibilitar à classe trabalhadora “o acesso aos bens não só materiais, mas também intelectuais produzidos até o momento pela humanidade, como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, concorrendo para a emancipação humana” (MALANCHEN, 2021, p.), sendo certo que o acesso ao conhecimento avançado, na Ciência, na Arte, na Cultura e na Filosofia, só pode ser universalizado para atingir, sobretudo os historicamente invisíveis, por meio de uma educação escolar cujo currículo pressuponha uma formação contra-hegemônica e emancipatória.

Malanchen (2021) articula com clareza o projeto de formação escolar a partir da PHC, dirigida à classe trabalhadora, inclusive atentando para o forte caráter político, dessa luta resistida, na construção do currículo, senão vejamos:

Compreender, portanto, as concepções de homem, educação e sociedade na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, nos permite a identificação de sua concepção de currículo e compreensão da função social da escola, assim como de modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm sempre um forte caráter político.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-crítica oferece os fundamentos pedagógicos para uma concepção de currículo que privilegia na sua base epistemológica e estrutural a leitura dos conteúdos a partir da síntese social do presente, historicamente estabelecida, forjada pela luta desequilibrada entre as diferentes classes sociais presentes no sistema capitalista com suas contradições.

Em outras palavras, a PHC oferece uma concepção de currículo alinhada a uma compreensão de mundo na perspectiva materialista, histórica e dialética, em que se busca conhecer a realidade não apenas para simplesmente entendê-la, mas para, a partir da exploração das suas contradições e injustiças, empreender uma luta, tendo por base a educação humana integral que vise a superar a sociedade de classes, abruptamente desequilibrada, ante a contínua elevação da concentração de riqueza. Que se lute ainda pela superação da divisão social do trabalho, a qual reflete e é refletida pela conjuntura dessa concentração de riquezas. Não por outra via, mas é pela educação, tendo no currículo o seu ideal, que se emancipam e se formam os seres humanos, de forma a se tornarem capazes de entender a sua própria realidade, a sua posição social, e o seu papel de cidadão político ativo.

Pode-se afirmar, portanto, que o currículo lastreado na PHC, em contraposição à Pedagogia das Competências, comporta importante diferenciação relativamente às pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, porque a PHC está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética (MALANCHEN, 2020).

CAPÍTULO 3

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.1 O Direito à Educação e à Formação Humana Integral na BNCC: uma leitura sobre as incompatibilidades constitucionais

Na perspectiva de uma educação politécnica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2007, p.15) nos ensinam que a educação básica de nível médio deve ser entendida como direito social universal, com vistas a promover a “formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar para a sua emancipação”. É preciso que a teoria científica que embasa a escola unitária se faça presente e se reverbere no ordenamento jurídico pátrio a fim de que a “travessia para uma nova realidade” no âmbito do estado democrático de direito possa se concretizar efetivamente. Vale dizer, é preciso que a luta política se materialize em força legal cogente a fim de que os anseios da classe trabalhadora não se percam ou se reduzam apenas à discussão teórica dos seus direitos. Nesse sentido, Frigotto (2018) adverte que “a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo com as condições de acompanhar as mudanças que se operam nos processos produtivos”.

É possível se verificar tais anseios, ancorados no direito social fundamental à Formação Humana Integral, inserido no ordenamento jurídico brasileiro, ainda que permeado de brechas que permitam dar espaço à educação tecnicista. Por isso, nesse debate, é necessário que se entenda o contexto legal no qual estão inseridos os planos e objetivos da educação nacional, a fim de que se possa influir com maior determinação e êxito no fortalecimento da EPT.

Preliminarmente, cabe destacar que dentro do processo de evolução das dimensões dos direitos fundamentais, o “direito à educação” foi erigido à categoria de direito fundamental no bojo dos direitos de segunda dimensão. Embora o direito à educação tenha ganhado disposições em constituições anteriores, foi efetivamente na Constituição Federal de 1988 que o direito à educação ganhou relevância — no Art. 6º e de forma detalhada e densificada nos Artigos 205 e seguintes do texto constitucional. Mas qual seria a importância da presença do direito à educação na categoria dos direitos fundamentais sociais e constitucionais?

Em tempos de crise da democracia e de suas instituições, o estado de direito passa a ter um protagonismo decisivo na defesa das instituições democráticas que o compõem — sob pena de sucumbir juntamente com o sistema democrático em favor de regimes autoritários. Antigas superações e questionamentos sobre os caminhos da educação nacional renascem na medida em que se passam a colocar em debate platitudes pedagógicas já pacificadas. Passa-se à necessidade de se rediscutir bases teóricas sólidas em favor de uma educação crítica, inclusiva, integral e reflexiva, face à dúvida que se coloca sobre sua validade. Logo, invocar a condição de direito fundamental que a educação ocupa passou a ser uma arma contra medidas de retrocessos e de flertes antidemocráticos pelos governos de ocasião. Nessa senda, é necessária a devida compreensão da força normativa contida nos direitos elevados à categoria da fundamentalidade constitucional, dentre os quais o direito fundamental social à educação. Nessa perspectiva, Sarlet (2018, p. 327) enfatiza que:

No sentido jurídico-constitucional, determinado direito é fundamental não apenas pela relevância do bem jurídico tutelado considerado em si mesmo (por mais importante que seja), mas especialmente pela relevância daquele bem jurídico na perspectiva das opções do constituinte, acompanhada da atribuição da hierarquia normativa correspondente e do regime jurídico-constitucional assegurado pelo constituinte às normas de direitos fundamentais.

Em se tratando de um direito fundamental, e no caso da educação, que compõe os direitos sociais garantidores do mínimo existencial, é dever inafastável do estado sua promoção com absoluta prioridade.

A partir da fundamentalidade constitucional, verifica-se que a oferta da Educação Profissional e Tecnológica articulada como o Ensino Médio, representa um direito subjetivo público, consistente na garantia de um serviço educacional de qualidade que prepare para a vida e para o trabalho, pressuposto mínimo da existência humana. Vale ressaltar que o “mínimo existencial” representa a condição material mínima a ser garantida ao ser humano, sem a qual o indivíduo não ostenta a condição de ser humano digno e, por conseguinte, a sua própria condição de cidadão. A materialização do mínimo existencial, isto é, das condições materiais básicas e necessárias à vivência e sobrevivência humana, tem na formação técnica e profissional o seu ponto fulcral. Do ser humano não se extrai valor monetário ou precificação, em verdade, no ser humano o que se notabiliza é a sua dignidade. São as condições materiais proporcionadas ao indivíduo pelo Estado e pela sociedade que indicam o grau axiológico do cidadão, a dimensão da sua dignidade, no âmbito social e comunitário.

Assim, a todos, sem qualquer discriminação, deve ser garantido o acesso aos direitos sociais necessários à consecução do mínimo existencial social. Nesse contexto, além da própria vida e da saúde, o direito fundamental à educação é parte essencial do mínimo existencial a ser garantido e efetivado pelo Estado em prol de todos os cidadãos. Tal exigência encontra-se prevista como fundamento da República, prescrita no Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal: “III - a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2020).

Para concretização da oferta de educação que garanta a efetivação da dignidade da pessoa humana a resguardar o seu mínimo existencial, a Constituição Federal, no Art. 208, II, previu a garantia da “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, além de assegurar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2020).

Com isso, consolida-se o entendimento segundo o qual o direito à educação engloba um conjunto de deveres do poder público que corresponde a direitos públicos subjetivos dos cidadãos e que por eles podem ser exigidos, dada a titularidade que ostentam, inclusive pela via judiciária.

O primeiro comando que fundamenta o referido direito de ação pode ser extraído do Art. 6º da Constituição Federal, no qual consta que o Estado deve assegurar o direito de todos ao igual acesso à educação, de modo a bem atender a população com a devida oferta da Educação Básica, progredindo-se para a Educação Superior, sem qualquer distinção ou preconceito. O Estado deve ainda buscar a qualidade do ensino e da pesquisa a fim de garantir níveis satisfatórios para todos, suficiente para inserção eficaz e produtiva na vida profissional, política, social, econômica e cultural do indivíduo, de forma a fomentar uma cidadania ampla, ativa e qualificada. Em suma, o direito fundamental à educação deve abranger a perspectiva da formação integral, sendo esta um consectário lógico do direito subjetivo à educação de qualidade a ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade através do provimento de políticas e arranjos institucionais, financeiros e humanos (SARLET, 2018, P. 670-674).

Verifica-se, portanto, que a Formação Humana Integral, dentro do direito à educação, figura entre os direitos fundamentais garantidores do mínimo existencial, concretizador do princípio da dignidade da pessoa humana. Sendo assim, obriga o poder público a viabilizar a sua oferta adequada e de qualidade, sobretudo no âmbito do Ensino Médio articulado, etapa basilar para formação intelectual e técnica, bem como para o ingresso no Ensino Superior. Em vista disso, a não disposição desse direito em sua plenitude viola o pacto de cidadania firmado entre a sociedade e o Estado. Nesse passo, o direito à Educação Profissional e Tecnológica de forma integrada constitui uma exigência inarredável a ser cobrada e exercida pelos cidadãos em idade de cumprir esta etapa da formação escolar básica. Logo, não se pode admitir que o princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento do conjunto de direitos básicos do cidadão, entre os quais o direito à educação, seja apenas um “mito jurídico ou ilusão da civilização, mas um dado constitucional de cumprimento incontornável, que encarnece o valor de humanidade que todo ser humano ostenta desde o nascimento e que se impõe ao respeito a todos” (BARCELOS, 2011, p. 609).

Fica claro que a base normativa e exegetica para compreensão do conteúdo normativo infraconstitucional se perfaz pela análise primeira do conteúdo constitucional do direito fundamental à educação, insculpido na carta magna. Diga-se mais, o dimensionamento, a aplicabilidade e a efetividade das leis educacionais, dentre as quais as normas de currículo, devem ser interpretadas à luz da principiologia e regramentos constitucionais, fonte primeira e, portanto, referencial basilar do conjunto normativo que estrutura o dever/ser da educação no campo prático de suas realizações.

Nesse jaez, importante é a análise do referencial presente na carta magna e seus reflexos no ordenamento educacional, mormente no que se refere à prescrição do Art. 6º e dos Artigos 205 e 214 da CF na qualidade de comandos a serem implementados na educação nacional, a saber:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2020). (Grifo nosso).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020). (Grifo nosso).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2020). (Grifo nosso).

Dentre outros direitos fundamentais sociais previstos no Art. 6º e os Artigos 205 e 214 supra, observa-se a presença integrada da educação e do trabalho como forma de construção da cidadania. Tais insertos advêm dos postulados essenciais da formação do cidadão brasileiro, qual seja: “o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania e da qualificação da pessoa para o trabalho” (SILVA, 2005, p. 312).

Veja-se que a Constituição associa a educação a ser fornecida pelo Estado ao necessário desenvolvimento em plenitude de todos os brasileiros, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para trabalho digno.

O Art. 206, por sua vez, determina os princípios fundamentais que devem reger a educação pátria:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2020).

Resta claro o dever do Estado não só de respeitar como também de promover uma educação que cultive os valores da liberdade, da igualdade, da gratuidade, do pluralismo de ideias, da valorização do docente, da qualidade do ensino e da gestão democrática.

Com efeito, extrai-se do Art. 208, inciso I da CF, a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2020). Em se furtando o Estado de oferecer a educação nesses termos é facultado ao cidadão buscar o gozo desse direito, inclusive pela via judicial sob pena de caracterização de inconstitucionalidade por omissão. Daí, percebe-se, portanto, perfeitamente delineado, que o direito subjetivo público à prestação estatal consiste na educação básica, profissional e tecnológica, integrada, obrigatória e gratuita (CUNHA JUNIOR, 2011, p.751).

Assim, na Constituição Federal, tanto o direito ao trabalho como o direito à educação são concebidos como direitos fundamentais sociais. E ainda, segundo o Art. 205 da CF, entre as finalidades da educação está a preparação para o trabalho. Esse mesmo princípio é destacado no Plano Nacional de Educação (PNE), onde está registrado que a educação deve conduzir a formação para o trabalho.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996 desponta como a mais importante lei ordinária que regula a educação nacional, hierarquicamente abaixo da Constituição. O disposto no Art. 205 e 206 da Constituição Federal foi integralmente inserido, respectivamente, no Art. 2º e 3º da LDBEN, porém, no caso do Art. 206, foram acrescentados os seguintes incisos:

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Observe-se que no inciso XI há expressa previsão de vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais. Registre-se ainda a norma contida no Art. 1º da LDBEN a qual estabelece como diretriz a necessidade da formação humana integral, consistente na educação para vida e vinculada ao mundo social e à prática social, senão vejamos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Prescreve ainda o Art. 35 da LDB que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para além da consolidação do Ensino Fundamental que precede o Ensino Médio, a LDBEN destaca no Art. 35 supracitado outras finalidades que guardam íntima consonância com a integração entre formação humana, ética, intelectual e a preparação básica para o trabalho.

A partir do Art. 39, o texto legal inicia de forma específica as prescrições relativas à Educação Profissional e Tecnológica, prescrevendo que a educação profissional conduza o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia". Cria-se uma importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às produções científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, nelas inserindo-se e participando da sua progressividade. Segundo o referido autor, a nova redação dada ao Art. 39 supera o antigo enfoque da formação profissional centrada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, característico do tecnicismo burocrático alienador. Todavia, a tal preparação permanente para aptidões produtivas associadas ao currículo tecnicista, introduzido pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, em verdade, demonstra que a referida superação não se sustenta, ao contrário, aprofunda-se.

Destaque-se que, não obstante o ordenamento jurídico pátrio apresente previsões normativas que autorizam a implementação progressiva do Ensino Profissional e Tecnológico Integrado, com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, graves retrocessos se operaram, colocando-se em xeque a ideia de educação emancipatória para a classe trabalhadora. Na perspectiva da EPT, embora o Ensino Médio articulado exista como possibilidade teórica e ético-política, dadas as mudanças provocadas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, o EM vem se apresentando cada vez mais distante de uma educação transformadora de base unitária para todos. A introdução do currículo baseado em competências e habilidades vai de encontro à concepção de Formação Humana Integral, *omnilateral* ou politécnica, onde o eixo estruturante é composto pelo trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, que partir dessa mesma base, também ofereça, como possibilidade, o Ensino Médio Integrado.

Trazendo a concepção de travessia para uma nova realidade dentro do contexto legal de preparação profissional no Ensino Médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2007, p. 43) afirmam que:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Esse estágio de “travessia” deve ser entendido dentro do processo de construção de uma futura sociedade. Busca-se uma superação histórica das condições materialmente impostas, num constante movimento de continuidade e ruptura, a partir do qual o novo engendra-se no velho. Sendo assim, a convivência da profissionalização com a formação geral, embora de certa forma precoce no sistema atual, e passível de numerosas críticas, não deve ser desconsiderada, ao menos como uma possibilidade de existência passageira a caminho de uma verdadeira e abrupta transformação.

Na visão de Moura, Lima e Moura (2013) a academia, os intelectuais, a maioria da classe trabalhadora e de suas entidades representativas não podem deixar de disputar politicamente uma concepção de Ensino Médio Integrado através do qual se possa concretizar a omnilateralidade, sob o pretexto de não ser o ideal emancipatório absoluto. Do contrário, estender-se-á um “tapete vermelho” para

que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo progressista e as ressignifique em favor de seus interesses, com financiamento público e apoio da população, tal como vem se processando na BNCC.

No Plano Nacional de Educação, a EPT encontra supedâneo já no seu Art. 2º, incisos V e VII, nos quais, respectivamente, são traçadas diretrizes quanto à formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade e promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País. Observa-se, ao longo do PNE, que a educação profissional é concebida como um direito, assim como o trabalho, e que em quase todas as metas há alguma referência à oferta educativa que vise à qualificação e/ou articulação com o trabalho (MACIEL, 2016, p. 95).

Dentre as metas e estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica, contidas no item 11 do PNE/2014, há previsão que visa a triplicar as matrículas, assegurar a qualidade da oferta, bem como de promover a expansão da escola pública em pelo menos 50% (cinquenta por cento), conforme estabelece a dicção do referido item:

A busca pela expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; O fomento a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino, bem como da expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; O estímulo a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude (PNE, 2014).

Ocorre que a acentuação das políticas alinhadas aos interesses neoliberais caminha no sentido da formação eminente técnica, em detrimento do Ensino Médio Articulado com a EPT, contribuindo, dessa forma, para efetiva violação à essência do direito fundamental à educação estatuído na Constituição e na legislação. Tal fato pode ser constatado com edição da reforma do Ensino Médio e em seguida com a edição da BNCC, onde podem-se identificar inúmeras incompatibilidades com as normas constitucionais e legais para educação, consoante se depreende da análise do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual, dentre outras determinações, aduz que o ensino será ministrado com base na:

I – “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ora, não há igualdade de condições quando é presente na educação brasileira a dualidade estrutural na sua oferta, destinando-se à classe trabalhadora políticas exclusivamente de ensino técnico, voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral. Os Institutos Federais de Ensino, procurando entregar às classes mais pobres uma educação humana integral e integrada, vêm resistindo à pressão da dualidade estrutural ao se manterem funcionando precariamente com menos da metade dos recursos de governos anteriores. O mesmo não acontece na rede privada, onde prevalece a educação geral para o acesso ao Ensino Superior.

Ademais, a oferta de um currículo afastado das diferentes realidades vivenciadas pela sociedade brasileira não contribui para superação das desigualdades sociais. Sena (2019, p. 20) chama atenção para esse fato, asseverando que:

O aspecto da igualdade de acesso e oportunidade tratado no Art. 206 da Constituição Federal, aparece distorcido no texto da BNCC. É impossível de ser garantido reduzindo sua efetivação via um currículo de caráter homogêneo que, historicamente, tem afastado os setores da população que não cabem no pensamento hegemônico, em seus modelos e intenções. O currículo alijado da cultura, das especificidades das realidades distintas dos povos do Brasil, tem sido denunciado pela indiferença aos interesses da coletividade e por não contribuir com um projeto de nação que se coloque a favor da superação das desigualdades, em todas as suas faces.

II – “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Com uma implementação nacional unificadora do currículo, a BNCC limita a liberdade de aprender, ensinar e formar pela pesquisa num país cuja essência de seu povo é a diversidade cultural, de pensamento e de saberes. Professores são perseguidos por exercerem sua liberdade de cátedra, ao mesmo tempo em que são tolhidos pelo corte de verbas para pesquisa;

III – “Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (...). A implementação da BNCC, unicamente pautada na pedagogia das competências, igualmente viola o comando constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Eis aqui a importância do papel do professor na sua liberdade de cátedra para fazer valer o pluralismo de ideias e permitir o debate amplo e aprofundado dos temas que afligem a sociedade brasileira, sem as amarras de regras flagrantemente inconstitucionais. Assim, as infringências da BNCC a direitos constitucionais no plano educacional, bem como à formação humana integral por meio do currículo integrado, devem ser resistidas e contidas no plano da concreta aplicabilidade no âmbito da vida escolar cotidiana e na cultura das comunidades escolares em escala regional e local, tendo o professor como elemento de resistência fundamental neste processo, razão pela qual se imprime uma contínua desvalorização da comunidade docente, com efeito violando o inciso V, a seguir comentado.

IV – “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Com a introdução da BNCC o professor amarga a posição de mero operador de cartas marcadas, sendo vilipendiado na sua atuação livre, com a diminuição gravosa da oferta de algumas disciplinas, notadamente da área de formação social, com efeito, desvalorizado o educador do ponto de vista financeiro, da formação continuada e da sua importância social para transformação da realidade. Nesse sentido:

A proposta de Base Curricular para a formação de professores, que foi apresentada em uma versão preliminar pelo MEC no final de 2018, tem o objetivo de alinhar os cursos de licenciaturas, aos princípios e intenções da BNCC, para assim torná-la o próprio currículo da educação básica e da formação docente na graduação. Este alinhamento é uma agressão ao papel das universidades, à concepção de formação de professores, a autonomia intelectual

docente. É também e obviamente, uma tentativa de controle não apenas do currículo, mas da universidade pública (SENA, 2019, p.21).

Há um verdadeiro desprezo pela categoria de professores, uma vez que a BNCC claramente tenta impor aos professores os fundamentos, o conteúdo e a metodologia do ensino. Registre-se que a BNCC se apresenta como um conjunto de normas de natureza cogente, isto é, que não se admite inobservância por parte daqueles que pensam diferente. Em suma, a BNCC despreza os fundamentos teóricos da formação inicial e impõe aos professores o que e como ensinar, em um nível de detalhamento que ignora a “formação docente, seu conhecimento, sua autonomia intelectual e pedagógica” (SENA, 2019, p.26).

V – “Gestão democrática do ensino público”. Quando os principais agentes da educação são colocados à margem da construção do currículo escolar em prol de interesses de grandes empresas, a ideia de gestão democrática se esvazia, posto que o comando e as decisões da escola passam a ser regidos por supra interesses econômicos localizados fora da própria escola. Nesse sentido, não há como conceber uma base nacional comum curricular cujos artífices foram as grandes corporações econômicas interessadas, antes de tudo, em colocar a escola, instrumento de formação e conscientização da classe trabalhadora, a seus pés.

VI – “garantia de padrão de qualidade” (...). Não é possível se falar em padrão de qualidade no funcionamento das escolas com a redução de recursos, bem como, quando a BNCC visa a preparar o indivíduo da escola pública em qualificador da vida dos meios de produção, não estando este indivíduo no plano de beneficiamento do referido padrão de qualidade. Portanto, de um lado, tem-se a falta de qualidade pela insuficiência de recursos, de outro, ainda que houvesse o atingimento desse padrão, não seria a classe trabalhadora a sua beneficiária.

Dessa forma, são múltiplas e consideravelmente relevantes as violações da BNCC ao direito fundamental à educação, insculpido na Constituição Federal. Além do que acima já se pontuou, no que concerne aos princípios que regem o ensino, vale destacar também a ausência de neutralidade dos ideais implícitos na Nova BNCC, porquanto esta tem por evidente no seu conteúdo a tendência inequívoca de fortalecer a educação tecnicista, isto é, estruturada a formar os jovens exclusivamente para servirem de mão de obra operacional às grandes empresas e fábricas, em detrimento da formação humana integral, onde deve ser privilegiado o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação cidadã e a formação para o mundo do trabalho, princípios estes presentes no artigos 205 da CF e que claramente não foram contemplados na BNCC.

Dispõe o referido artigo que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, tendo por objetivo três pilares fulcrais de formação: o pleno desenvolvimento da pessoa; o seu preparo para o exercício da cidadania; e sua qualificação para o trabalho. Isso porque o desenvolvimento pleno do cidadão e a preparação para o mundo do trabalho, próprios da Formação Humana Integral por meio do currículo integrado, não se confunde com o currículo, cujos objetivos e desenvolvimentos se organiza apenas por habilidades e competências específicas.

Vale dizer, optou-se na BNCC, com maior força, por majorar a oferta de disciplinas voltadas para formação técnica, em favor das exigências do mercado de trabalho e à revelia da preparação para o mundo do trabalho. A BNCC extraiu das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais a relevância que lhe é inerente, posto que são capazes de fomentar a criticidade, a participação social e a compreensão das contradições sociais no processo de ensino e aprendizagem das cidadãs e dos cidadãos no contexto da sociedade de classes. Silva (2019) chama a atenção para esse aspecto, fazendo referência aos argumentos contrários à BNCC, sintetizando que o Estado busca “limitar o acesso ao conhecimento fazendo com que

alunos deixem de ter acesso a conhecimentos históricos, filosóficos e sociais, para assim concluírem o objetivo de formarem unicamente uma classe/geração de trabalhadores e não de questionadores”.

Uma educação que privilegia a formação unilateral não atende a opção feita pelo legislador constitucional, cuja *Mens Legislatoris* (a vontade e intenção do Legislador inserida na norma) foi em direção à formação integral, omnilateral, politécnica e unitária do indivíduo. Um currículo que se preste somente a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, o prepara, de forma reduzida para um emprego, e não, para o trabalho em seu sentido ontológico.

Acrescente-se que a BNCC afronta também a preparação para o exercício da cidadania e para o seu pleno desenvolvimento, ao excluir do currículo nacional unificado saberes essenciais relacionados às questões de gênero, raça e etnia. Deixar de inserir essas temáticas na estrutura de orientação nacional para o currículo é um desestímulo às políticas afirmativas, caras à sociedade brasileira, em parte, marcadamente preconceituosa. Por conseguinte, a opção de deixar de fora o fomento do estudo sobre as questões de gênero, raça e etnia vai na contramão do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas encarnadas nas políticas afirmativas e de defesa das minorias (Art.206, inciso III da CF).

Nesse bojo, malfez também a autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar e do necessário respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem a características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes (MICARELLO, 2016).

Note-se, portanto que a BNCC, nos moldes em que foi elaborada, afeta o respeito às diferenças e a ausência de uma perspectiva emancipatória, bem como promove um afastamento da dimensão política da formação do indivíduo em favor de uma formação destinada à reprodução do capital e de suas contradições.

A existência de um conteúdo mínimo, consoante se depreende do Art. 26 da Lei 9.394/96 – LDBEN, por si só, não se mostra suficiente para superar a preponderância da lógica do currículo de habilidades e competências, preconizado pela BNCC. Vejamos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL,2019).

O que se nota de violador à perspectiva da Formação Humana Integral é que, nos moldes da BNCC, perde-se o seu caráter omnilateral, porquanto o currículo, majoritariamente comum, continua a buscar uma formação meramente técnica e mercadológica. Percebe-se, por exemplo, que uma política de universalização do currículo revela a intensificação da avaliação em massa e a massificação da estrutura e material didático nacional.

Ao analisar o conteúdo da proposta da BNCC é possível perceber graves infringências ao direito constitucional à educação pública de qualidade, uma vez que a União tem função supletiva e de coordenação da política de educação, ficando para os municípios a liberdade de organização educacional. Importante desafio se mostra a resistência que a comunidade escolar deve empreender em face do currículo gestado no seio do mercado e para o mercado, sob pena de a Educação Profissional e Tecnológica, ancorada na formação humana integral, seja extinta, restando-se apenas as suas memórias póstumas.

3.2 A BNCC: marco legal e currículo na Formação Humana Integral

Segundo a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a inclusão da etapa do Ensino Médio, a BNCC, constitui “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” (BRASIL, 2018). Dessa forma, a BNCC não configura um currículo em si, mas sim um orientador curricular que surge como uma suposta garantia de implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Drummond e Stribel (2017, p. 1) apresentam, como premissa, o fato de que a BNCC seria um instrumento de definição das aprendizagens essenciais de forma a orientar as políticas educacionais de todo o país, ocupando um papel “decisivo na formação integral dos sujeitos e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, de sorte que “irá orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas; formação de professores; material didático e avaliação”. Entretanto, a BNCC opta marcadamente por balizar seus ideais de transformar o sistema curricular no Brasil numa estrutura que privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências arraigadas na ideia de educação tecnicista e mercadológica, direcionada ao mercado de trabalho, sem a necessária oferta de oportunidades para formação de níveis mais elevados de conhecimento, garantida pelo direito subjetivo fundamental e social à educação.

De outra banda, a concepção de educação integrada defendida pelos IFs mostra-se contrária a essa educação “BNCCniana”, voltada exclusivamente para formação de jovens, destinados ao mercado de trabalho, num verdadeiro processo de fornecimento de insumo humano para o desumano modelo neoliberal de reprodução do capital. Por isso mesmo, Sobrinho e Bonilha (2021, p. 243) sublinham que a concepção de educação, resumidamente defendida pelos IFs, “é a da formação integral, que parte do ‘Trabalho’ como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico, integrando, de modo indissociável, a formação técnica e a formação geral”.

Contrariamente a uma substancial educação integral, a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação para formação de uma base nacional comum, estabelecendo-se um conjunto de normas orientadoras no plano nacional para condução do currículo escolar no âmbito dos estados e municípios, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, consoante as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2018).

Oficialmente, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada pelo CNE em 21 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2017. No ano seguinte, utilizando-se como fundamento legal o artigo 35 e seguintes da LDBEN, a Resolução nº 4/2018 instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da Educação Básica, em complemento à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Para legitimar a lógica da BNCC do Ensino Médio, instituída pela resolução nº 2/2018, já em fevereiro de 2017 foi aprovada a Lei 13.415, objeto de conversão da medida provisória nº 746 de 2016. Na Lei 13.415/17 foram contemplados dispositivos legais que sedimentaram o marco legal para implantação da BNCC nos moldes neoliberais, contrários à efetiva formação integral, bem como aos dispositivos constitucionais que versam sobre a matéria.

Através da leitura do artigo 35-A da referida Lei é possível perceber o efeito legitimador para os intentos da BNCC neoliberal, senão vejamos:

35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, 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.

§ 1º **A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do Art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular** e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

[...] § 7º **Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.**

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Artigo Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Já no §1º do Art. 35-A fica claro que a despeito de se poder produzir um conteúdo local mínimo, este deve se harmonizar à lógica e aos ideais pedagógicos fomentados pela BNCC, revelando-se aqui um grau elevado de enquadramento do sistema curricular a partir do que prega a BNCC.

No §7º, a educação integral pretendida pelo projeto de educação neotecnicista foca em elementos individualistas como projeto pessoal de vida, especialmente quando aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, que, em suma, buscam imprimir na pessoa uma formação para uma existência ingênua e subserviente que no máximo poderia ter consciência de si. No sentido oposto, a educação humana integral volta-se para a formação do ser social proativo, consciente da realidade social contraditória e marginalizante, historicamente construída, o que verdadeiramente formará um cidadão emancipado. Dessa forma é possível se pensar na consolidação do pleno desenvolvimento da pessoa humana e da preparação para o trabalho dentro do contexto de uma sociedade de classes onde é fundamental que as pessoas sejam conscientes não apenas de si, mas que tenham autoconsciência das relações sociais e do modo de produção no qual estão inseridas. Em relevante síntese nos ensinam Franco, Tuleskie Mendonça (2020, p. 16-17) que:

Ao tratar desta questão, crucial para o momento atual em que vivemos, sobre a compreensão e diferenciação entre a existência ingênua, a consciência de si e a autoconsciência, Leontiev retoma Lênin quando diferencia o ‘simples escravo’, do escravo que reconhece a sua situação e do escravo que se rebela. Para ele, a diferença entre os dois últimos não se refere ao mero conhecimento de suas características individuais, mas uma diferença na tomada de consciência de si dentro do sistema de relações sociais, o que implica na tomada de consciência de seu ‘eu’, que condicionará a sua atividade e vínculo com o mundo social, ou seja, a autoconsciência abarca a consciência de classe.

Por isso, quando defendemos uma sociedade que supere, como nos diz Marx, o reino da necessidade pelo da liberdade, em que todos trabalharão em acordo com suas possibilidades e necessidades, entendemos ser de fundamental importância superar por incorporação as nossas características burguesas de individualismo e competitividade, dentre outras. Significa nos colocarmos lado a lado como classe, que diverge, que debate, que argumenta e avança no conhecimento da realidade objetiva e de nossa própria subjetividade, ainda forjada nos ditames do Capital.

Apesar de os criadores da BNCC terem apontado instrumentos normativos presentes no ordenamento jurídico pátrio, reformado para este fim, que fundamentam a implantação de um currículo nacional de caráter neotecnista, é possível notar a inobservância de outros dispositivos que indicam, de outro lado, a opção do legislador constitucional por um currículo de espectro amplo a privilegiar a Formação Humana Integral. Assim, mais do que a observância do ordenamento infraconstitucional, circunstancialmente aprovado para servir ao intento mercadológico, o Estado brasileiro deve obediência às normas constitucionais, a se guardar coerência entre as normas instituídas pela BNCC e os ditames normativos constitucionais que configuram o direito fundamental à educação, o que não vem acontecendo.

Do direito à educação decorre o dever de o estado fomentar a construção de um currículo que permita o acesso justo e adequado de todos aos saberes essenciais à Formação Humana Integral. Assim, a definição sobre o currículo surge como ponto central a ser conhecido e debatido, porquanto é nele que se monta o plano de realização dos escopos da formação, concretizados nos caminhos formativos e componentes disciplinares de cada escola.

É no currículo que os saberes difundidos encontram a fonte de seu direcionamento e a projeção para sua prática efetiva. Sem o conhecimento das normas ou cláusulas gerais que orientam a elaboração do currículo a ser implementado por estados e municípios, não há como se perquirir os caminhos práticos para sua implantação, dentro dos reclames que soam das particularidades culturais e locais, espalhadas por todo o território nacional.

À vista disso, a construção do currículo, entre tantas preocupações, primordialmente deve-se voltar para o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Todavia, sem uma análise da estrutura e do conteúdo da BNCC, à luz dos princípios norteadores da Formação Humana Integral, não há como se compreender ou mesmo criativamente desenvolver formas de implementação da Base Nacional Comum Curricular sem perder de vista a construção e efetivação de

um currículo escolar no plano regional ou local emancipador que oponha a resistência necessária aos elementos descaracterizadores da BNCC para a Formação Humana Integral.

O direito ao currículo adequado, por conseguinte, desdobra-se do direito fundamental à educação, que por sua vez é deduzido do princípio da dignidade da pessoa humana. Tal condição coloca o direito à educação no foco do núcleo essencial dos direitos fundamentais, assumindo uma posição na qual se mostra indisponível e inegociável às intervenções estatais que venham violar a sua prestação nos termos da constituição e das leis educacionais do país, não podendo sofrer retrocesso em nome de ideologias que pretendam se hegemonizar no pensamento social, na busca pela extinção do pluralismo de ideias, a exemplo da famigerada política da “escola sem partido”.

Percebe-se da leitura da BNCC que esta não se confunde com o currículo em si, este sim, tido, como o verdadeiro percurso *in concreto* que cada instituição ou entes federados irão traçar a forma de conteúdo apropriada e adequada às suas realidades sociais, culturais e locais para definirem, a bem dos saberes essenciais, a conjugação com os saberes complementares e suplementares de cada lugar nas suas potencialidades e das comunidades nas suas especificidades.

Todavia, é importante considerar que, embora a BNCC não se trate de um currículo, faz parte da construção dos currículos como norma de regência de sua principiologia³, constituindo-se assim em parte fundamental desse processo, razão pela qual, ao se falar de BNCC, inexoravelmente se recairá na discussão sobre currículo. Este, por sua vez, escopo da BNCC, virá preenchido pelo ideário de formação que uma sociedade busca atingir, dentro do contexto histórico e do modo de produção alicerçante. Por isso mesmo assume um conceito polissêmico e multifacetado, uma vez que é metamorfoseado a partir do movimento social promovido pela história.

Tradicionalmente, o currículo sempre esteve vinculado a temas como: disciplinas/contéudo/organização/programa/planejamento/matéria, etc. Contudo, numa fase posterior às teorias tradicionais, o currículo evolui do plano de estudos para tornar-se a totalidade das experiências vivenciadas pela criança, sendo uma práxis, entendida como uma atividade teórico-prática, onde a teoria é influenciada e transformada, de forma mútua, pela prática. Nestes termos, o currículo não pode ser visto como um objeto estático na realização da sua função socializadora e cultural da educação. Desse modo, o conceito de currículo deve ser extraído da vida social concreta na qual se configuram as Práticas Educativas, definindo-se, em síntese, como um processo de construção seletiva de um projeto de formação humana, articulando-se experiências e saberes para formação de uma identidade, a partir das relações sociais, das experiências vividas, das relações de poder no meio de contradições do momento histórico vivido, no contexto do modo de produção vigente, definindo-se, assim, o que sociedade almeja para formação das suas gerações futuras.

Destarte, ao se falar de currículo, tanto se pode cogitar dos documentos escolares de sua concretização como o planejamento de atividades e a estrutura de disciplinas e conteúdos ofertados pela escola, como nele podem estar assentados os ideais e a visão da comunidade escolar no plano social, político, cultural e econômico, expressados no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O debate para a criação de um currículo integral deve partir das contradições e do movimento do real do objeto dentro do contexto das diferenças de classes presentes na sociedade capitalista. Assim é que a elaboração do currículo deve se colocar como um instrumento de desalienação e preparação para a formação do cidadão consciente da realidade contraditória vivida, permeada pela exploração e

³ O caráter basilar e principiológico da Nova BNCC revela-se pelos seus “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN” (BNCC, 2020, p. 7)

desigualdade. Na base das discussões sobre os conhecimentos escolares deve constar a inclusão e a formação de um ser humano empenhado na construção de uma sociedade de direitos coletivos efetivamente difusos, que contemplem sobretudo as classes historicamente marginalizadas.

Dentro desse contexto, a luta pela implantação de um currículo emancipador atinge o pleito das relações de poder dentro da escola e em relação à comunidade local, como também se reflete nas relações da escola com as instituições que emanam diretrizes invasivas ao ambiente escolar. Nesse aspecto, o currículo, entre tantas facetas, mostra-se como um instrumento de poder a servir interesses segmentados em detrimento da coletividade. Conhecer a BNCC e seus ideais implícitos e explícitos permite se depreender o tipo de currículo que seus idealizadores desejam implementar — os quais se mostram contrários ao currículo emancipatório e libertador almejado pela classe trabalhadora. Nessa linha, acolher as orientações de fomento comum ao currículo sem a devida apreciação e crítica tem o condão de se legitimar, às cegas, princípios e ideias de uma sociedade segmentada no ensino dual.

Na orientação curricular imposta pela BNCC, por exemplo, verifica-se que as aprendizagens denominadas como essenciais mantêm um alinhamento explícito à perspectiva pedagógica Neotecnicista⁴, a qual acaba por desprezar o conhecimento científico das disciplinas em favor de uma aprendizagem focada na preocupação com o desempenho e objetificação do estudante, pois se busca por meio do processo de ensino-aprendizagem fazer com que os educandos adquiram certas formas de agir e pensar, negligenciam-se a sua construção pessoal e de autoconhecimento (SANTOS, 2019. p.29). Tal constatação pode ser corroborada pelo que se colhe das dez competências gerais da Educação Básica que alicerçam a ideia de desenvolvimento do educando e de garantia da efetivação de seus direitos de aprendizagem. Senão vejamos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e

⁴ A perspectiva pedagógica neotecnicista traduz-se pelo “processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, no qual se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação, ou seja, em função desse contexto, as políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento – a utilização intensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, como estratégia (muito mais sofisticada do que o paradigma tecnicista dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação. Na perspectiva da pedagogia neotecnicista, o controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de standards internacionais de desempenho, além da responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com privatização são elementos, que implementados, supostamente garantiriam qualidade na oferta da educação” (FREITAS, 2011 apud SILVA, 2018, p. 10).

produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018. p. 09).

O texto deixa claro sua adesão à pedagogia das competências, do “aprender a aprender” de bases construtivistas e fenomenológicas (LIMA, 2019. p. 63). É possível verificar ainda, da análise dessas competências gerais, a ausência de um escopo que leve o discente a conhecer e reconhecer as contradições da sociedade de classes na qual ele vive e quais seriam os caminhos para superá-la. Cabe indagar-se a quem interessam tais competências.

Tem-se, assim, uma formação que perde muito em qualidade, um rebaixamento teórico da ciência, da educação e mesmo dos estudantes que só estarão aptos a saberes especializados, parciais e fragmentados, num retorno a uma formação tecnicista e reprodutivista (LIMA, 2019, p. 66).

Nesse bojo, não seria errado afirmar que o interesse pela BNCC envolve tanto neoliberais quanto conservadores por um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação e o currículo que a veicula passam a ser alvo dos interesses do grande capital (PERONI, 2019). Advirta-se que a BNCC, em verdade, serve a um projeto segundo o qual:

O importante é que os direitos sociais – como o direito à educação de qualidade – comecem a ser considerados como “privilégios”, que, para serem obtidos precisam de “serviços” e atendimentos especiais e estes, no mercado, têm um custo. E quanto melhor qualidade se desejar, mais alto é seu preço.

Para que esse modelo se consolide há um pressuposto: a adesão ou o silêncio – espontâneos ou forçados – de professores, pais e alunos, sindicatos e associações científicas. Como isso não é tão fácil, são necessárias iniciativas nacionais como os projetos de Escola sem Partido, ou a adoção de currículos únicos, no caso, a BNCC, nos quais sejam eles os proponentes dos conteúdos. No primeiro momento para convencer e no segundo, para calar (PERONI, 2019, p. 51).

Pode-se notar que existem lacunas específicas no regramento da BNCC que refletem a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e o que deve ser específico, como a valorização da cultura local, no necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país.

A interferência direcionada ao currículo das escolas em âmbito nacional também afeta a autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar e do necessário respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem a características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes (MICARELLO, 2016). Portanto, mesmo que se delegue uma certa coparticipação de estados e municípios na elaboração dos seus currículos, percebe-se que a estrutura curricular sempre estará subordinada aos princípios determinados pela BNCC, uma vez que cabe aos estados e municípios elaborarem seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens nacionalmente definidos em vista do Regime de Colaboração entre cidades e estados (BNCC, 2020).

É certo que a observância e aplicabilidade às normas educacionais de abrangência nacional deve se dar de maneira solidária e colaborativa entre os entes federados, inclusive para a implementação, senão unívoca, mas ao menos com reduzidas disparidades, de políticas públicas de qualidade na educação para todos. Todavia, a vislumbrada igualdade na oferta de conhecimentos não pode, em *contrario sensu*, marginalizar no currículo a diversidade regional e local de um Brasil plural, ao mesmo tempo em que não deve optar por uma única via, materializada por uma educação exclusivamente capacitadora para o mercado.

O fato concreto é que a BNCC, embora homologada em 2017, no caso do Ensino Fundamental, e em 2018, no caso do Ensino Médio, passada a pandemia, começa a chegar a todas as escolas do país como regra obrigatória a ser cumprida. Tanto os entes federados, como as próprias escolas, passam a ter que se preparar para reformulação dos seus currículos, regimentos escolares e projetos político-pedagógicos, de modo a incluir as orientações trazidas pela BNCC. Por isso, a necessidade premente de se criarem caminhos para o debate e aprofundamento teórico no âmbito da aplicabilidade da BNCC na Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo naquilo em que ela afronta a Formação Humana Integral, a fim de que os educadores e educandos construam um plano orientado de resistência no sentido de reduzir os impactos de retrocesso. Não se pode conceber a implantação da BNCC, sem antes olhá-la criticamente e a ela poder opor a resistência necessária à sua imposição arbitrária e às cegas.

Deve-se debatê-la e extrair de suas diretrizes as orientações para a construção do currículo local, desde que em consonância com os princípios norteadores da Formação Humana Integral, observada a norma constitucional que garante a educação como um direito fundamental e social para todos. Tudo em consonância e articulado com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, consistentes na construção de uma sociedade livre, justa e solidária; na erradicação da pobreza, da marginalização e na redução das desigualdades sociais e regionais; na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, garantindo-se o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2020).

CAPÍTULO 4

A GEOGRAFIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

4.1. A estruturação da BNCC para o Ensino Médio Integrado: O componente curricular de Geografia

O novo Ensino Médio foi instituído pela Lei 13.415/2017 que serviu de base para formulação da BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018. Com a BNCC, o currículo do novo Ensino Médio passou a ser dividido em “formação geral e itinerários formativos”, sendo estes últimos a parte flexível do currículo em relação a qual os estudantes podem optar pelas disciplinas conforme os seus objetivos e interesses.

A formação geral básica constituída pelas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas representa a parte comum do currículo extensiva a todos os estudantes, com carga horária máxima de 1.800 horas. Os itinerários formativos, consubstanciados pelo conjunto de atividades que aprofundam as áreas de conhecimento ou a formação técnica e profissional contam com carga horária mínima de 1.200 horas.

O Ensino Médio Integrado, por sua vez, é constituído pelo Ensino Médio articulado com a formação profissional técnica (artigo 36-A, 36-B, 36-C e 36-D da LDBEN), não tendo esses artigos referentes a formação técnicas sofrido alterações pela Lei nº 13.415, de 2017. Todavia, como o Ensino Médio Integrado pressupõe a integração entre a formação geral e a formação técnica, por via de consequência, a EPT também sofreu influências e imposições curriculares trazidas pela BNCC. Dito de outro modo, a reboque do Art. 35-A que legitima a BNCC para o Ensino Médio regular, o Art. 36-A e seguintes que tratam da Educação Profissional Técnica seguem a mesma lógica curricular introduzida pela BNCC, uma vez que a EPT se articula ao Ensino Médio regular para constituir a Educação Profissional e Tecnológica Integrada de Nível Médio. Em suma, abre-se caminho para implementação da BNCC no Ensino Médio Integrado nos mesmos moldes impostos para as demais etapas da formação básica.

Relembre-se que a interpretação combinada do Art. 26 e 35-A da LDBEN preconiza que o currículo do Ensino Médio deve ter base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. E de acordo com o Art. 36, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, nas áreas elencadas pelo Art. 35-A, acrescida do inciso V: “formação técnica e profissional” que como visto passou a figurar como um dos itinerários possíveis do próprio Ensino Médio, ao integrar a sua estrutura curricular. Dessa forma, a partir da nova redação dada ao Art. 35-A, que inseriu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, restou alterada, ainda que por via indireta, a educação profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a Educação Básica (PIOLLI e SALLA, 2021, p.3).

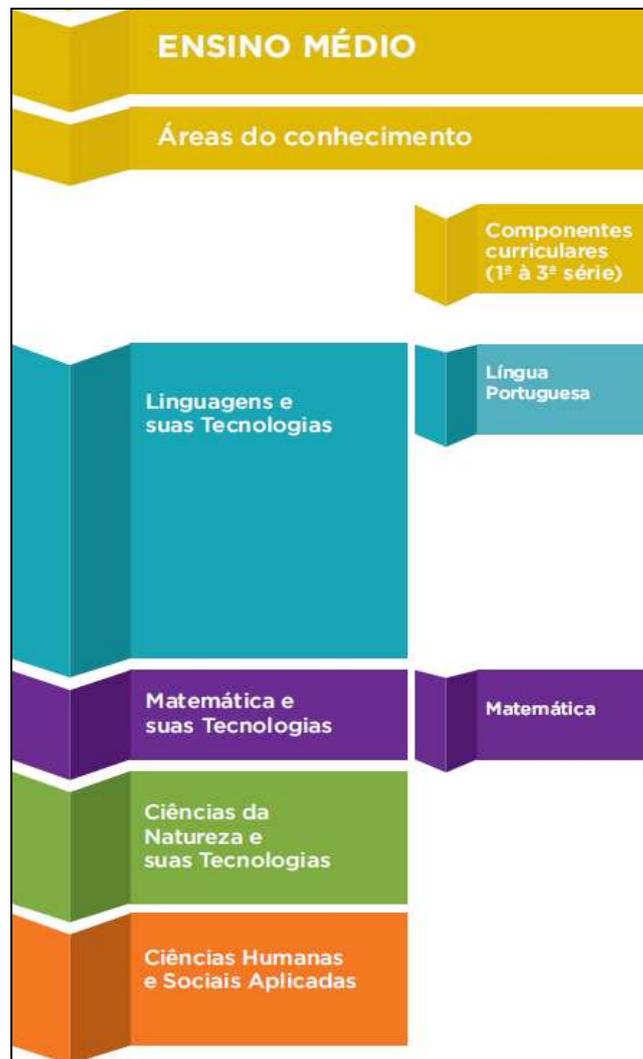
Portanto, o currículo do Ensino Médio Integrado necessariamente será composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, bem como por itinerários formativos que atenderão às quatro áreas do conhecimento pertencentes à formação geral, articulada com a formação técnica e profissional no âmbito da EPT. Vale destacar que os itinerários formativos, de acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, são um “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”, restando claro que a escolha é alternativa, ao mesmo tempo em que é excludente. Logo, evidenciando o reforço à dualidade estrutural, ante à redução na oferta da formação geral articulada com a formação técnica.

Ademais, os itinerários formativos podem assumir pelo menos três arranjos curriculares diferentes a serem ofertados pela escola. Itinerários relacionados unicamente às quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas); itinerários relacionados unicamente à formação profissional e técnica (Qualificação profissional, Habilitação profissional técnica de nível médio, Formações experimentais) e os itinerários ofertados na forma integrada onde há uma combinação entre mais de uma área do conhecimento com a formação técnica e profissional. A escola deve ofertar pelo menos dois itinerários formativos, uma vez que a Lei fala em mais de um, os quais devem perpassar pelos quatro Eixos Estruturantes, a saber: 1 – Investigação Científica; 2 – Empreendedorismo; 3 – Processos Criativos e Mediação; 4 – Intervenção Sociocultural. Especialmente em relação ao item 2, observa-se a predileção clara pela pedagogia das competências.

Nessa esteira, a BNCC se aplica à EPT integrada de nível médio, uma vez que prevê uma base curricular comum e diversificada para formação geral básica, bem como a formatação de itinerários formativos no tocante à formação técnica e profissional. O estudante que ingressar no Ensino Médio Integrado irá escolher o itinerário de formação técnica e profissional, de no mínimo 1.200 horas, que deseja cursar, acrescido da carga horária para o Ensino Médio de no máximo de 1.800 horas, estando, ao final, habilitado para o exercício da profissão escolhida. Aqui apresenta-se uma falsa ideia de articulação perfeita. Isso porque como dos cinco itinerários formativos, quatro coincidem com as quatro áreas de conhecimento. O estudante que optar pelo itinerário formativo concernente à formação técnica e profissional terá à sua disposição no máximo 1.800 horas de carga horária, ao passo que para os estudantes que optarem pelos demais itinerários a carga horária oferecida pode chegar a 3.000 horas. Nesse sentido alerta (PIOLLI e SALLA, 2021, p. 6):

Desse modo, os estudantes que seguirem os itinerários formativos que coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação com conteúdos que deverão ser cobrados nos exames seletivos para a Educação Superior, ao passo que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas de formação que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular

Quanto à estrutura do Ensino Médio imposta pela BNCC, a qual busca implementar a lógica do currículo das competências, passemos à análise das estruturas a seguir expostas:



Fonte: BRASIL (2018).

O quadro acima apresenta os componentes curriculares (disciplinas) do Ensino Médio por área de conhecimento. Como se verifica, foram divididos em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que nesta última área se situa o componente curricular de Geografia. Sobre esse arranjo, Pelissari (2021, p. 7) tece especial crítica à imposição prescritiva da noção de “área de conhecimento” presente na BNCC:

A própria noção de “área” do conhecimento deve, nesse ponto, ser questionada, já que, nos casos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dilui os conhecimentos propriamente científicos de campos como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A flexibilidade de tais conhecimentos no “conjunto orgânico” (BRASIL, 2018) das competências consolida um currículo precarizado e o faz recorrendo ao anticientificismo vigente no atual contexto.

Para a Educação Básica são elencadas dez competências gerais, a serem alcançadas mediante o desenvolvimento das três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme (BRASIL, 2018, p. 9):

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. 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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Como se observa, nas competências gerais, não há temas referentes à compreensão da sociedade de classes; do modo de produção excludente; da questão de gênero; das políticas afirmativas; da pluralidade de ideias; da preparação para o mundo do trabalho; dentre outras temáticas relacionadas à Formação Humana Integral emancipadora.

Além das competências gerais, em cada área de conhecimento, e, por conseguinte, em cada componente específico, a BNCC propõe um rol de competências específicas.

Cada área do conhecimento, portanto, estabelece suas competências, desdobradas nas competências específicas de cada componente curricular. Às competências específicas de cada componente curricular relaciona-se um conjunto de habilidades, as quais seriam o veículo garantidor das aprendizagens essenciais que devem integrar a formação dos alunos. Em que consiste as aprendizagens essenciais? Em suma, dispõe o artigo 2º da Resolução nº 4/2018 que instituiu a BNCC que: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.” Quanto às competências, a BNCC define que:

Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 33).

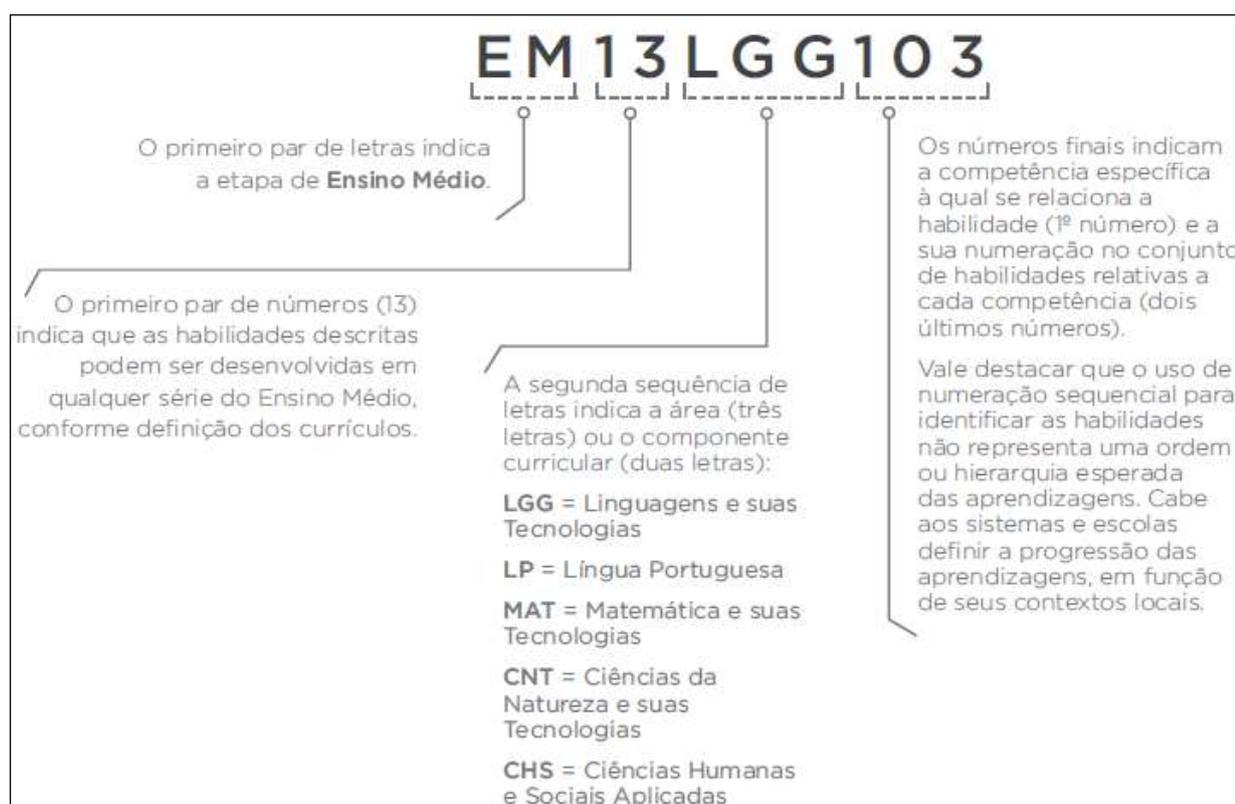
Nessa lógica, a BNCC estabelece o perfil curricular que pretende que ele seja elaborado de forma unificada pelas escolas de todo o Brasil, ou seja, que no currículo constem obrigatoriamente as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática), seguindo uma mesma estrutura baseada na Pedagogia das Competências. Isto é, competências gerais para a Educação Básica, competências específicas por área do conhecimento, competências específicas por componente curricular (disciplinas) e habilidades como efetivação das aprendizagens essenciais, correspondentes a cada competência específica. Acrescente-se que na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para a Língua Portuguesa. Nesse sentido:

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da

mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. 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 nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018) (BRASIL, 2018, p. 470).

Tendo em vista a numerosa quantidade de habilidades a serem desenvolvidas, cada uma delas é identificada por um código alfanumérico onde cada par ou sequência de elementos traduz, respectivamente, a etapa de ensino, as habilidades, o componente curricular e as competências específicas, conforme se apresenta na figura abaixo, referente ao Ensino Médio:



Fonte: BRASIL (2018).

A partir da leitura do código alfanumérico EM13LGG103 acima representado, depreende-se na etapa do Ensino Médio, conforme elaboração curricular, poderá ser desenvolvida a habilidade três, pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias, de forma a garantir a aprendizagem essencial vinculada à competência específica 1.

Além da opção generalizante e aprofundada pela Pedagogia das Competências, verifica-se ainda um retorno à perspectiva dual da educação pública, representada na BNCC pela introdução fragmentada dos itinerários formativos, pois há uma busca pela dissociação entre a formação intelectual e a formação profissionalizante, permitindo-se “questionar se a Educação Profissional continuará oferecendo um futuro

reservado aos filhos da classe trabalhadora oportunizando aos mesmos o acesso à universidade e não retroceder como mera educação compensatória” (ZITZKE e PINTO, 2020, p. 412).

O componente curricular de Geografia na BNCC está inserido na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA juntamente com História, Filosofia e Sociologia. Não somente se agrupando com os demais componentes da área, como integrando de forma interdependente as competências específicas e as habilidades dessa área do conhecimento de forma indissociável. Segundo a BNCC, a aglutinação desses componentes curriculares por área “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Brasil, 2018, p. 32).

Vale lembrar que somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática são considerados obrigatórios para os três anos do Ensino Médio, ao passo que a CHSA é considerada eletiva, ou seja, o estudante terá que optar em cursar ou não esta área de conhecimento.

Algumas categorias da CHSA são elencadas pela BNCC como fundamentais para consecução das aprendizagens essenciais, sendo categorias transversais aos componentes curriculares da área. Percebe-se que as categorias temáticas, as competências e as habilidades não estão adstritas a um componente curricular específico. Antes, porém, fazem parte da área de conhecimento como um todo. Assim, são consideradas categorias temáticas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o Tempo e Espaço; os Territórios e Fronteiras; o Indivíduo, a Natureza, a Sociedade, a Cultura e Ética; e a Política e Trabalho.

Para garantia das aprendizagens essenciais, a BNCC apresenta as competências específicas. As Competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, enquanto as Habilidades constituem práticas cognitivas e socioemocionais. Preconiza, atitudes e valores para resolver problemas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e o trabalho” (BRASIL, 2018). O aluno deve fazer e saber fazer.

No Ensino Médio, a BNCC elenca para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde se situa o componente curricular de Geografia, seis competências específicas que se diferenciam entre si, contemplando diferentes áreas das Ciências Humanas. Junto a cada uma dessas competências segue um quadro respectivo de habilidades, que são objetivos específicos de cada competência, iniciando-se pelo objetivo/habilidade (EM13CHS101) até o objetivo/habilidade (EM13CHS606), a serem atingidos para concretização de cada competência específica, necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos para que estes se tornem “competentes” (AVERSA, 2019). Vejamos:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e 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. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Cada competência específica acima transcrita conta com seis habilidades, exceto a competência 4 e 5 que contam com apenas quatro habilidades. Para a competência nº 1, a qual faz referência a processos multifacetados em diferentes escalas, destaca-se a habilidade (EM13CHS105), que visa a “Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades” (BRASIL, 2018, p. 572). Na competência nº 2, que trata da geopolítica territorial, aponta-se a habilidade (EM13CHS206) que quer “Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros, que contribuem para o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p. 573). No tocante à competência nº 3, que analisa a relação sociedade e meio ambiente, é possível apresentar a habilidade (EM13CHS305), consistente na análise e discussão do “papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis” (BRASIL, 2018, p. 575). Na competência nº 4 verifica-se a análise sobre as relações entre produção, capital e trabalho em diferentes territórios, desdobrando-se, dentre outras, na habilidade (EM13CHS403), que se ocupa em “Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 576). A competência nº 5, por sua vez, ao tratar de temas como justiça, preconceito e violência, busca sua concretização na habilidade (EM13CHS503), a qual busca “identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (BRASIL, 2018, p. 577). Por fim, registre-se a competência nº 6 que estimula o debate público com respeito às diferenças, encontrado respaldo na habilidade (EM13CHS602) a qual destina-se a:

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de

organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (BRASIL, 2018, p. 579).

Em suma, as seis competências específicas do Ensino Médio, relativamente à Geografia e suas irmãs de área, exigem a compreensão das identidades, de si e do outro; o reconhecimento das diferenças e pluralidades sociais como base para a promoção da justiça social; o entendimento da ação humana em tempos e espaços diversos, mediada pelo meio técnico-científico-informacional, sobre componentes sociais e físico-naturais; a capacidade de operar com bases metodológicas referentes às temporalidades e as espacialidades, incluindo as representações gráficas e cartográficas, contribuindo para o desenvolvimento de argumentos e o posicionamento dos estudantes frente a questões diversas.

Assim, no ensino de Geografia do Ensino Médio, a partir da BNCC, é possível perceber a exigência de consecução das competências de análise e avaliação sobre as seguintes categorias: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho. É a partir do conhecimento e articulação dessas categorias, dentro das competências específicas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que as habilidades poderão e deverão ser concretizadas. A esse respeito, o documento aponta que “Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área” (BRASIL, 2018, p. 472).

Pinheiro e Lopes (2017) apontam que ao longo do processo de construção das três versões da BNCC houve variadas modificações na proposta para disciplina de Geografia até se chegar à terceira versão que passou a embasar a BNCC. Em que pese não ter havido um acolhimento integral das proposições apresentadas pelos docentes de Geografia na versão final da proposta, tal fato não significa que a participação dos professores tenha se encerrado, todo o contrário, o trabalho do docente na elaboração, sobretudo na modelagem da proposta local, exsurge como ponto fundamental de complementação e suplementação das regras unificadoras nacionais.

No processo de aprendizagem, a contribuição da Geografia aos discentes da Educação Básica, nos termos orientativos da BNCC, é poder proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico ou pensamento espacial aos discentes. Há um claro estímulo ao desenvolvimento do raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação, relacionando componentes da sociedade e da natureza (BRASIL, 2018, p. 312).

Com a BNCC, o sentido e o alcance do conceito de raciocínio geográfico passaram a ser disputados, numa busca por uma definição consentânea com o objeto da ciência geográfica. Nesse campo, Pinheiro e Lopes (2017) aduzem que o raciocínio geográfico é o exercício “do pensamento espacial, construído, de acordo com o documento, a partir dos seguintes princípios: “analogia”, “conexão”, “diferenciação”, “distribuição”, “extensão”, “localização” e “ordem”. Seria o raciocínio segundo o qual a leitura da realidade social e ambiental, portanto do espaço geográfico, pudesse se albergar na percepção de paradigmas espaciais complexos onde reside a interação da produção, da circulação e do consumo da sociedade com o território e suas vicissitudes.

Nesse sentido, nos ensina Aresi (2018):

Quanto ao desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos, a BNCC traz alguns princípios básicos que deverão ser observados como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem de fenômenos e

acontecimentos ocorridos no mundo. Vista desta forma, a geografia serve para favorecer o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças existentes entre os grupos sociais, bem como estimular o raciocínio geográfico para solucionar problemas existentes na vida cotidiana dos alunos.

Santos (2019) adverte, porém, que no ensino de Geografia, o ideal é que os objetivos de conhecimento estejam associados ao espaço geográfico e por intermédio das categorias de análise como território, paisagem, região e lugar, ofereça suporte para que os educandos possam compreender o mundo, mas principalmente seus “mundos”, ou seja, os orientem na compreensão das interações dos elementos nas diferentes escalas, na transformação do espaço. Isso implica na superação do ensino tradicional, marcado pelas fragmentações e dicotomias existentes, para uma forma de pensar mais complexa e global.

É nesse espaço de compreensão dos institutos geográficos definidos pela BNCC de forma estanque que o papel do professor em atribuir uma leitura crítica da realidade na qual se inserem tais institutos, mostra-se fundamental, sobretudo quando alicerçado nos princípios que regem a Formação Humana Integral. É no espaço de concretização do saber geográfico em sala de aula que a realidade tal como ela é poderá ocupar o lugar da realidade ilustrada pela BNCC, subserviente à formação para o mercado. É no espaço de atuação do professor que o currículo local poderá se valer da Geografia Crítica para se contrapor ao ideário de uma Geografia tecnicista, tal como se busca na BNCC.

4.2 A BNCC de Geografia no Ensino Médio Integrado do IFMA: a formação e o papel do professor na construção do currículo

O papel do professor no engendramento dos debates acerca das diretrizes impostas pela BNCC e demais reformas ganha papel de relevância na construção do currículo local, mormente para que um contexto de resistência ganhe uma configuração sólida em defesa da Formação Humana Integral no âmbito do EMI, em contraposição à formação tecnicista.

Como afirmado, a BNCC do Ensino Médio foi homologada no ano de 2018. A partir de então iniciou-se o planejamento das ações em vista de sua implantação em todo o país. No entanto, a insurgência da pandemia da Covid-19 obstou o avanço desse processo de implantação, que passou novamente a ser discutido nas escolas de todo o país com o esmaecimento da covid-19, face à vacinação da população, embora tardiamente realizada.

No IFMA – Monte Castelo pode-se destacar a promoção de debates sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Em setembro de 2018 foi realizado o I Ciclo de Debates Paideia, realizado no Teatro Viriato Correia. Na oportunidade, manifestou-se o coordenador do Grupo Paideia, Alberes Cavalcanti, asseverando que “não há nada mais relevante do que debater a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Essa questão é central para entender e construir uma visão crítica acerca da educação nacional” (IFMA, 2018). O diretor de Ensino Superior do Campus Monte Castelo, Alberico Nascimento, por sua vez, destacou a complexidade do tema e o papel da sociedade civil nos debates, arrematando sobre os reflexos da reforma na formação de professores, nas suas palavras:

As discussões oficiais não estão dando conta da complexidade inerente à Reforma do Ensino Médio, por isso, a sociedade civil tem se mobilizado para fazer frente a esse debate. Temos aqui quatro licenciaturas e essa reforma vai ter reflexos na formação dos nossos professores (IFMA, 2018).

Tratando do tema “*A Reforma do Ensino Médio e a BNCC: o texto e o contexto político brasileiro*” o professor Domingos Leite Filho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), chamou a atenção para o paradigma segundo o qual a escola vigente se reflete no modelo de sociedade em que vivemos, ou seja, afirma ele: “a educação é constituída e constituinte da sociedade. As disputas de direção da sociedade acabam se refletindo no espaço escolar” (IFMA, 2018). Segundo o referido professor, a configuração da sociedade atual é produto do colonialismo e do escravismo moderno, onde:

A elite brasileira foi se desenvolvendo com a apropriação de recursos públicos e nunca pensou num projeto de nação, o que contribuiu para a manutenção das desigualdades”. A divisão de classes relegou ao trabalho um desvalor social e, conseqüentemente, a formação para os trabalhadores é desvalorizada socialmente, produzindo um cenário de dualidade educacional, com escolas diferenciadas para as elites e para os filhos da classe trabalhadora (IFMA, 2018).

Na palestra, o professor Domingos Filho chama a atenção para uma importante mudança estrutural, de poder e de comando no mundo atual. Trata-se do domínio corporativo sobre os interesses da sociedade, em que, no entendimento do sociólogo Wolfgang Streeck, “estamos transitando de um Estado cidadão (*Res publica*) para um Estado corporativo (*Res mercatorum*). Em vez de lealdade aos eleitores, a lealdade é ao mercado, que declara se o governo é “confiável” ou não”. O professor Domingos Filho ressaltou ainda que o processo de mudanças na educação insere-se num contexto regressivo de retirada dos direitos sociais, porquanto “as reformas são um programa restaurador neoliberal das hegemonias, uma verdadeira ‘contrarreforma’ da Educação”.

Dentre outros temas, tratou-se o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais e o currículo da Educação Básica e Profissional.



Fonte: IFMA (2018)

Pode-se ainda mencionar o lançamento, pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), do plano de ação para a Reconstrução das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos, o qual prevê um cronograma de discussões e de trabalho a partir da formação de uma comissão composta por professores,

pedagogos e técnicos educacionais, com vista a debater e formular proposições diante do cenário das reformas neoliberais dos últimos anos. Nesse sentido, segue a justificativa do projeto:

A reconstrução das diretrizes é importante frente a necessidade de atualização das nossas diretrizes vigentes diante do cenário atual que vem sofrendo mudanças legislativa desde 2016, exigindo assim um amplo debate para um posicionamento institucional. Esse cenário atual de legislações e diretrizes lançadas desde 2016 até janeiro de 2021 formam um arcabouço de instrumentos legais e normativos que instituem a reforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017. Ainda integram essa reforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – Resolução CNE/CEB nº 04/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (BNC-Formação – Resolução CNE/CP nº 02/2019) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT – Resolução CNE/CEB nº 02/2020) (IFMA, 2021).

No enfrentamento desse debate, é preciso que professores e técnicos proponham à comunidade a defesa da Formação Humana Integral, apontando para os verdadeiros interesses inseridos na BNCC e nas demais reformas. Deve-se ter máxima atenção na construção do currículo institucional, de sorte que este não incorpore o discurso das reformas a reorganizar os currículos exclusivamente orientados pelos itinerários formativos e pelas habilidades e competências presentes na BNCC. Por outro lado, não se trata também, de se excluir a formação para o trabalho, conforme nos alerta Sobrinho e Bonilha (2020, p. 256):

(...) não se exclui da formação proposta nos IFs a formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para tal. Isso porque, na perspectiva da formação para o mundo do trabalho, essa dimensão material do trabalho é também importante, mas não se reduz a ela, dada a preocupação maior com a dimensão ontológica do trabalho que não permite o reducionismo tecnicista da formação humana e o entreguismo do papel da educação a lógica neoliberal da financeirização do Estado e da concepção de que a educação deve apenas atender ao desenvolvimento econômico.

Necessário é, portanto, que sejam discutidas e conduzidas pelos professores, legitimados pela sociedade e pela instituição, alternativas de resistência às imposições reformistas, onde o currículo institucional não se renda às imposições do currículo tecnicista engendrado pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio. “O currículo, concebido como resistência, enseja a instauração de mecanismos de contrapoder, de ruptura do tecido instituído nas relações hegemônicas” (SOBRINHO E BONILHA, 2020, p. 260).

O professor é um agente de transformação na liderança dos debates sobre a elaboração curricular, em virtude da posição de referência que ocupa dentro do ambiente escolar. Mas também figura como alvo principal no processo de reforma para o retrocesso. Por isso, o professor deve estar atento ao conjunto de medidas que visam a desmantelar o sistema público de educação, debatendo e sobretudo atuando no

campo prático da transformação e da resistência aos movimentos de desvalorização e desvirtuamento da educação nacional e local, em especial, no presente estudo, no que se refere ao currículo.

Aos interesses empresariais e ao mercado, interessa um professor que reproduza o que ele mesmo ignora e por causa disso, convertendo-se num agente de manutenção do *establishment*, pela conduta omissiva em si. O mesmo ocorre quando o próprio professor se abstém de travar o debate, assumindo, dessa forma, uma conduta comissiva por comissão, que se traduz pelo “não agir deliberado”. Instalado um contexto de imposição normativa pela BNCC, que desvirtua a Formação Humana Integral, deve o professor se conduzir pela busca de uma educação justa e de qualidade. Diante das reformas empreendidas contra o currículo, não resta outro comportamento ao professor que não seja o de agir criticamente sobre a ofensa orquestrada. Decidir deliberadamente pela inércia, ante os ataques à educação, provocados pelas recentes reformas, é assumir uma conduta comissiva por omissão, ao invés de uma conduta proativa, concretamente dirigida na defesa da Formação Humana Integral.

O professor ocupa uma posição de garantidor, não totalmente, mas de grande importância, da educação justa. Assim exige-se do professor uma atuação concreta com o fim de trabalhar, em razão de sua condição peculiar, para impedir que a educação pública seja capturada pelo mercado. Entende Saviani (2008, p. 67) que a atuação de modo crítico no campo pedagógico deve ir além da mera retórica crítica, para lançar mão do agir crítico, da prática de caráter crítico. No entanto, frise-se, para a reprodução das relações de produção, o que interessa ao capital é que o professor desconheça o seu papel de modo que reproduza eficazmente o que ignora:

(...) a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inclusão ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem.

Veja-se que, sob a análise do citado autor, o professor se torna refém de um sistema fechado, onde não se desenvolve uma atuação crítica transformadora, logo, fortalecendo as condições materiais que impedem a resistência à reprodução da pedagogia oficial. É preciso estar atento a essa manipulação do modelo de educação neoliberal empreendido contra os professores, uma vez que são sistematicamente manobrados para exercer a importante tarefa de enquadrar o currículo, de forma a:

(...) preparar o aluno (concebido como sujeito) para continuar aprendendo sempre, trabalhar em equipe, ser flexível, cooperativo, saber solucionar problemas e resolver/evitar conflitos, ou seja, uma série de habilidades e competências necessárias a sua inserção no mercado de trabalho (quando e se ela se efetivar). (MIRA e ROMANOWSKI, 2009)

Cabe ao professor, em contrapartida, um papel de protagonismo, não apenas através da crítica retórica, mas do agir e do praticar criticamente. Saviani (2009, p. 113-114) traduz a centralidade do professor nesse processo, nos seguintes termos:

Eu diria que a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e

desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade.

Nesse bojo, inegável a força normativa da BNCC ao direcionar os princípios, conteúdos e formas de aprendizagem, colocando-se como ponto central na condução da educação nacional, responsável pela elaboração do saber e pela produção do conhecimento científico. Portanto, adverte Saviani (2009, p. 114) , que os educadores marxistas “deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores”. Dessa forma, continua o referido autor, é preciso “desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como os têm evidenciado os principais teóricos do marxismo”.

Na leitura de Silvio Gallo (2002.p. 173), é preciso confrontar a “Educação Maior”, dos fluxos instituídos, “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder (...), instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” com a “Educação Menor”, que segundo o mesmo autor, consiste numa educação imbuída de revolta e resistência às políticas públicas impostas, vale dizer:

(...) sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Examinemos então as três características da literatura menor, deslocadas para uma educação menor (SILVIO GALLO, 2002.p.173).

Todavia, há de se reconhecer a dificuldade de tal empreitada, tendo em vista, de um lado, o asfxiamento financeiro dos IFs, produzido pelos Governos com a introdução do teto de gastos que cortou pela metade o financiamento da educação pública, e de outro, o fascínio tecnicista, “representado pelas armadilhas sedutoras do empreendedorismo e do desenvolvimento econômico prometido pelo neoliberalismo, transformando o Estado e, com ele, a educação, em instrumento subserviente” (SOBRINHO E BONILHA, 2020, p. 261).

Relevante registrar, portanto, o decisivo papel do professor na construção do currículo escolar diante da BNCC. Em complemento às diretrizes orientadoras da BNCC, revela-se fundamental a atuação docente no sentido de propor um currículo à comunidade escolar que não abandone os princípios

norteadores da Formação Humana Integral, reafirmando assim a influência do professor como construtor do currículo e peça fulcral no processo da ensino-aprendizagem.

Diante dos fatos descritos, as mudanças não ocorrerão somente na Educação Básica, afetando alunos e professores, mas exigirão adequações nas instituições de formação de professores, ou seja, nas faculdades e universidades. Os Cursos de Geografia no Brasil terão que resistir às mudanças que a BNCC pretende impor no Ensino Básico (PINHEIRO E LOPES, 2017).

Mostra-se indubitável o papel do professor no sentido de proporcionar condições — que estejam a seu alcance — para que o aluno seja estimulado a emancipar-se como ser humano autônomo, consciente de si e da realidade social vivida sob a atual conjuntura, proporcionando ao aluno experiências investigativas, mormente perscrutando temáticas que sejam atinentes à sua realidade social e que permitam uma formação crítica reflexiva, concretamente possível de superar as desigualdades e as injustiças arraigadas ao modo de produção capitalista vigente.

Tão importante quanto as condições ofertadas pelo professor ao aluno, são as condições colocadas à disposição do professor pela escola em vista da concretização da formação continuada, inalienável para a manutenção da natureza da profissão de docente. Portanto, ao professor devem ser disponibilizados os mais variados espaços de debate sobre o verdadeiro interesse do capital no campo do currículo da escola, sempre sob o alerta aos objetivos do capital, qual seja, o de buscar inicialmente a alienação do professor para que a partir dele se chegue ao aluno. É preciso opor resistência às reformas de retrocesso. E o professor é o instrumento de excelência na luta pela inclusão dos alunos provenientes das classes sócio e economicamente precárias, posto que “esses provavelmente serão os alunos com menos conhecimento curricular institucionalmente validado; por conseguinte serão os alunos que mais precisarão de atenção e apoio pedagógico” (SILVA, 2020, p.18).

Nesse contexto, compreende-se que a introdução dos conhecimentos e dos componentes curriculares na escola pública, necessários ao processo de emancipação dos filhos da classe trabalhadora, inexoravelmente perpassa pela formação política e pedagógica dos professores. Esse ideal só se mostra possível com maiores investimentos na formação e valorização do professor, de modo que o fortalecimento da sua dignidade profissional permita o empoderamento necessário para o enfrentamento da tentativa de cooptação da escola pelo mercado. Não se formam alunos emancipados, senão pela emancipação dos seus professores. Enfatize-se que sem a formação inicial e continuada do professor na perspectiva da Formação Humana Integral, não será possível reverter o atual quadro de regressividade, que vem sofrendo a concretização do direito fundamental à educação Profissional e Tecnológica.

A resistência à BNCC, tal como ela se apresenta, afigura-se como proeminente oportunidade para o desenvolvimento de debates e ações sobre o currículo na perspectiva humana integral. A construção de uma educação pública justa e de qualidade não se coaduna com o retorno do dualismo estrutural. Alinha-se, e assim há de ser, à conquista de uma sociedade, na qual, efetivamente, os cidadãos sejam livres, porque emancipados; críticos, porque desalienados; políticos, porque participativos na construção da vida social; trabalhadores dignos, porque produzem a sua existência sem a destruição do seu semelhante; humanos, porque educados a partir do trabalho, em seu sentido social, como princípio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas realizadas pelo governo federal no âmbito do currículo foram fundamentais para implantação de um sistema de educação voltado para os interesses do capital. Paralelamente, avolumaram-se os debates contra tais reformas de modo a oportunizar à classe trabalhadora a contestação e as possíveis resistências que poderão se travadas em face dos aludidos ditames monoescolarizadores pretendidos subliminarmente pela BNCC na forma como ela se apresenta.

Em contrapartida, o posicionamento intransigente na defesa da Formação Humana Integral (FHI) que integre a formação propedêutica e a formação para o mundo do trabalho, perpassa pelo necessário aprofundamento teórico crítico da base curricular que o estado nacional tem buscado implementar, de modo que a classe trabalhadora não se veja espoliada do processo de educação emancipadora.

Nesse contexto, é preciso que a opção curricular subserviente ao mercado, projetada pela BNCC, seja confrontada com outros projetos de formação, sobretudo quanto aos ideais de formação progressista destinado à classe trabalhadora e aos seus filhos, onde a Formação Humana Integral ganha especial destaque. Necessário que o currículo seja submetido ao debate sob a perspectiva dos interesses de classes. A adoção da BNCC fundada na Pedagogia das Competências deve ser confrontada com formação humana, muito mais alinhada à Pedagogia Histórico Crítica, a fim de que o currículo possa ao menos significar, efetivamente, uma síntese de múltiplas determinações.

Assim, o aprofundamento teórico sobre a BNCC de Geografia do Ensino Médio Integrado, à luz dos princípios basilares da Formação Humana Integral pode e deve contribuir para formação processual crítica dos educadores da disciplina de Geografia.

Restou evidenciado que as determinações curriculares gerais da BNCC não guardam consonância com os princípios norteadores da Formação Humana Integral que estruturam o Ensino Médio Integrado. Sob a ótica da Pedagogia Histórico Crítica, verificou-se que as regras impostas pela BNCC são passíveis de resistência teórica e prática pela comunidade escolar, em especial pelos professores.

Ante todo o exposto, sem a pretensão de esgotar a presente discussão, propõe-se a continuidade do debate no sentido de que a pesquisa científica se dedique a explicitar a problemática do currículo, tecendo a crítica necessária ao seu aprimoramento a partir de uma visão que considere a luta de classes e os interesses em disputa, de sorte que caminhos de resistência e de travessia para uma nova realidade possam se manter como possibilidade.

REFERÊNCIAS

ARESI, Cláudia. **A geografia e as bases legais: PCNs, DCNs E BNCC**. XXXV encontro estadual de geografia “a diversidade da geografia e a geografia da diversidade nas primeiras décadas do século XXI”. Erechim-RS, 12 a 14 de outubro de 2018. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EEG>. Acesso em 08.08.2020.

AVERSA, Vinicius de Oliveira. **A noção de competência, o ensino de geografia e a superação da cotidianidade na base nacional comum curricular**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3184>. Acesso em 08.08.2020.

BARCELLOS, Ana Paula de. **O direito a educação e o STF**. In Sarmento, Daniel; Sarlet, Ingo Wolfgang (coord.). Os direitos fundamentais no Supremo Tribunal Federal: balanço e crítica. São Paulo: *lumen juris*, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, Ministérios da Educação, 600p, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 08.08.2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 24-11-2013.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016**. Brasília, DF, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em <https://www.in.gov.br/materia>. Acesso em 12.01.2021

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2017**. Brasília, DF, Ministérios da Educação. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 08.08.2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, 2018**. Brasília, DF, Ministérios da Educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em 08.08.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06.06.2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases - LDB. Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02/01/2020.

CAMPOS, Adriana Maria de Almeida Maia; CARNEIRO, Tereza Kelly Gomes. **Possibilidades de articulação entre as bases conceituais da EPT e o PDI nos institutos federais.** Bahia: Instituto Federal da Bahia, 2020.

CASTRO, Amélia Hamze. **O Direito Educacional e o Direito à Educação.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/equipe/amelia-hamze.htm>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia Histórico-crítica. **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora:** Uberlândia – MG: Editora Navegando, 2021.

CUNHA JÚNIOR, Dirley. **Curso de direito constitucional.** Bahia: juspodium. 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, Adriana de Fátima; TULENSKI, Silvana Calvo, MENDONÇA, Fernando Wolff. **Ser ou não ser na sociedade capitalista:** o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença. Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020.

FRIGOTTO. **A educação nocauteada/entrevista.** São Paulo: Fiocruz, 2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em 10.01.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, CIAVATTA.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2007.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

IFMA. **Ciclo de debates sobre a reforma do ensino médio e a BNCC.** 2018. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/2018/09/13/ifma-promove-ciclo-de-debates-sobre-a-reforma-do-ensino-medio-e-a-bncc/>). Acesso em 03.04.2022.

IFMA. **Plano de ação para reconstrução das diretrizes institucionais para os curso técnico. 2021.** disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2021/05/21/ifma-lanca-plano-de-acao-para-reconstrucao-das-diretrizes-institucionais-para-os-cursos-tecnicos>. Acesso em 03.04.2022.

KUNZLER, Odair José; BOTH, Evandro; MACHADO, Fernanda de Camargo. **Pesquisa científica: função social e metodologia.** VANTOIR ROBERTO BRANCHER LISIANE DARLENE CANTERLE FERNANDA DE CAMARGO MACHADO (ORGS.) metodologia (s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica: dilemas e provocações contemporâneas. Curitiba: *Brazil Publishing*. 2019.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante:** contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. Revista Anhanguera. Ano 18. no. 1, jan./abr. 2018.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, pp. 1-18, 1978.

MACIEL, Samanta Lopes. **A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do PRONATEC.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Espírito Santo, 2016.

MADUREIRA, João Carlos. A filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto e a dimensão ontológica e histórica da categoria trabalho na EPT. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento; ROSA, Daniele dos Santos Orgs. **As bases conceituais na EPT.** Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia Histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências.** Campinas: SP Rev. HISTEDBR On-line. v.20. 1-20, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 3.ed. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia Histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora:** Uberlândia – MG: Editora Navegando, 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito.** Eccos Revista Científica - Universidade Nove de Julho, São Paulo, núm. 41, p. 61-75, 2016.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 26 a 29 de outubro de 2009.

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** Revista LABOR nº7, v.1, 2012.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10.12.2021

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3150>. Acesso em 20.04.2022.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. As duas fases da História e as fases do Capitalismo. **Revista de cultura política.** Portugal: Crítica e Sociedade, v. 1 n. 1. 2011, p.168-189. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/13505>. Acesso em 08.08.2020.

PERONI, Vera Maria Vidal, et al. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** RBP AE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em 05.08.2020.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. **Reflexões sobre a geografia na base nacional comum curricular.** UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/epcc/papers/reflexoes-sobre-a-geografia-na-base-nacional-comum-curricular-%28bncc%29>. Acesso em 15.08.2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. et al. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Rio Grande do Sul: FEEVALE, 2013.

SANTOS, Lidiane Rebouças. A disciplina de geografia e o discurso competente na terceira versão da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 9, n. 18, p. 20-36, jul. /dez., 2019. Disponível em: <http://www.Revistaedugeo.com.Br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/673>. Acesso em 15.08.2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang; MITIDIERO, Daniel; MARINONI, Luiz Guilherme. **Curso De Direito Constitucional**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SAVIANI, Demerval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 15.03.2020.

DRUMMOND, Rosalva C. R; STRIBEL, Guilherme P. **Direito à educação: entre o político e o pedagógico na base nacional comum curricular**. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO JURÍDICA. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Capítulo VIII, IX, XII. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Modo de produção e a pedagogia Histórico-crítica**. Londrina: Germinal: *Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba; ORSO, Sousa Paulino José (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**: Uberlândia – MG: Editora Navegando, 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, Andréa Villela Mafra. **Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases**. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 312.

SILVA, Maria de Fátima; FIORI, Ana Paula Santos de Melo. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento; ROSA, Daniele dos Santos Orgs. **As bases conceituais na EPT**. Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2021.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento; ROSA, Daniele dos Santos Orgs. **As bases conceituais na EPT.** Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

SILVA E ROCHA. O trabalho como princípio educativo e o currículo integrado na educação profissional e tecnológica integrada: uma análise teórica. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro Orgs. **Educação profissional integrada ao ensino médio.** João Pessoa: IFPB, 2020.

RAMOS, Marise. N. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão.** Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. orgs.: ARAUJO, Adilson Cesar e SILVA, Claudio Nei Nascimento da. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** Belém: SEDUC, 2008.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do processo didático na ação docente.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, PR., *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.

ZITZKE, Viviane Aquino; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado.** *Revista Thema*, v.17 n.2 2020.