



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ZÉLIA PINTO DA SILVA

**A IDEOLOGIA DO PROCESSO FORMATIVO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO DO
CEARÁ: DESTACANDO A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

FORTALEZA
2022

MARIA ZÉLIA PINTO DA SILVA

A IDEOLOGIA DO PROCESSO FORMATIVO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO DO
CEARÁ: DESTACANDO A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581 Silva, Maria Zélia Pinto da.

A Ideologia do Processo Formativo da BNCC no Ensino Médio do Ceará : destacando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Maria Zélia Pinto da Silva. – 2022.
197 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

1. Ideologia. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Ensino Médio. 4. Competências e Habilidades. 5. Educação Integral. I. Título.

CDD 370

MARIA ZÉLIA PINTO DA SILVA

A IDEOLOGIA DO PROCESSO FORMATIVO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO DO
CEARÁ: DESTACANDO A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Aprovada em: 29 / 07 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof.^a Dr.^a Eliane Maria Pinto Pedrosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Prof.^a Dr.^a Isabel Magda Said Pierre Carneiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Pinto da Silva (*in memoriam*), que, mesmo no momento mais árduo de sua vida, me fez acreditar na minha capacidade de conquistar meus sonhos, sempre me incentivando a nunca desistir. Dedico-te cada hora de estudo, pois sei que a Sra. jamais deixou de acreditar em mim e mesmo não estando presente fisicamente eu sentia todo o seu amor por mim.

AGRADECIMENTOS

Grata a Deus, pelo dom da vida. Sem Ele, nada sou.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes, mulher forte e dedicada, que sempre busca a melhor forma de tornar o mundo menos injusto. Agradeço todo o carinho com o qual me tratou, por sua paciência nas orientações, todo o apoio e cada elogio recebido nesses nove anos de caminhada acadêmica. Obrigada por ser exemplo para a minha vida, tanto nos caminhos profissionais, quanto nos exemplos como mãe, esposa, amiga e mulher que ama a vida e segue seus objetivos.

Ao Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho, por todo o estímulo e apoio, todos os ensinamentos e colaborações nas orientações. Obrigada por todo o carinho.

À Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, à Prof.^a Dr.^a Eliane Maria Pinto Pedrosa, à Prof.^a Dr.^a Isabel Magda Said Pierre Carneiro e ao Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho que aceitaram fazer parte da banca examinadora e colaboraram para a realização da pesquisa.

Ao meu grande amigo Víctor Moita, que sempre esteve ao meu lado nas horas de estudos e por toda a dedicação com a formatação do trabalho, me auxiliando com a parte de apresentações e discussões em torno da problemática. Agradeço por sua amizade que se estende para toda a vida.

Ao NHIME, por ter me recebido com muito carinho e apoio no grupo de estudos, proporcionando-me um ambiente acadêmico rico em suas pesquisas, que versa sobre vários assuntos, sempre com respeito à diversidade e orientando para o bem comum. Em especial, ao Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos, que me recebeu no grupo de braços abertos.

Aos meus amigos de Pós-Graduação do Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS), Jéssica Holanda Lemos, Jaireilson Silva de Sousa e Víctor Moita Pinheiro por toda a ajuda nos estudos, e todos os momentos regados com café, bolos e risadas para alegrar mais ainda nossos encontros.

À minha amiga de Graduação e Pós-Graduação Tássia Pinheiro de Sousa Pinho, por sua colaboração ter sido fundamental na reta final da pesquisa.

Ao meu amado filho, Victor Hugo Silva de Freitas, que não me deixou sozinha e sempre compreendeu minha ausência, torceu por mais essa conquista na minha vida.

Ao meu amado namorado, José Erivaldo Bezerra de Freitas, que nunca deixou de acreditar que eu seria capaz de tal conquista. Agradeço o seu apoio, a sua compreensão, o seu estímulo e todo o respeito que teve por mim em cada momento que estive ausente, impaciente e até triste. Sem a sua ajuda, seria muito mais difícil.

Agradecimentos Especiais

Aos meus pais, Francisco Gabriel da Silva (*in memoriam*) e Maria Pinto da Silva (*in memoriam*), por terem sido o meu maior exemplo de vida; o meu querido pai que sempre fez tudo para me proporcionar os melhores materiais escolares, pois sabia do meu amor pelos livros; a minha amada mãe por ter me ensinado que viver é maravilhoso, e ter construído em mim os pilares do caráter, da moral e da dignidade, me fazendo acreditar que para tudo na vida, o tempo de DEUS é o que prevalece e que não podemos desistir, por nada, das coisas que nos fazem bem; Agradeço a DEUS por toda a alegria que eu vivi ao lado dos meus pais e toda a realização deles em cada conquista minha, e ainda que não estejam entre nós, eles se fazem presentes em meu coração, tornando este momento ainda mais especial em minha vida.

Aos meus avôs maternos, Maria Matos (*in memoriam*) e Luiz Felício (*in memoriam*) que vibraram com aprovação do Doutorado em Educação, mas que não se fazem presentes em vida nesse momento. Eu agradeço cada vez que a minha vizinha rezou por mim e por cada carinho recebido do meu avô, amo vocês por toda a eternidade.

RESUMO

A questão da ideologia do processo formativo no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no tocante ao ensino médio no Ceará, com destaque para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é a temática em que se situa esta pesquisa. Instituída em 2018 por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2017, o documento nos apresenta um modelo curricular para a última etapa da educação básica dividido em quatro grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos referentes à Lei n.º 13.415/2017. Com o ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades pré-definidas, apresenta somente as áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias como obrigatórias nos três anos do ensino médio, e itinerários formativos ofertados conforme viabilidade escolar, podendo o aluno escolher o que tiver maior interesse em cursar. Isso é o que resume o discurso ideológico apresentado pela BNCC. Indica-nos, assim, que há um compromisso dela com a educação integral. Frente ao exposto, indagamo-nos o seguinte: até que ponto a ideologia do processo formativo no ensino médio do Ceará, composto por áreas do conhecimento, e em especial a área de ciências humanas e sociais aplicadas, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se realmente para o sentido de educação integral como propõe a BNCC? A nossa hipótese é a de que esse sentido de educação integral dificilmente poderá ser desenvolvido por meio de competências e habilidades pré-definidas para cada área de conhecimento, pois tal processo de ensino se concentra na prática do saber-fazer, deixando, em segundo plano, a produção dialética do conhecimento. A flexibilização apresentada pode levar a uma formação superficial e direcionada para uma determinada área, além de suprimir o direito à educação básica e gratuita em caso de não haver oferta integral dos itinerários. Com uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando o método dialético-explicativo para refutar ou comprovar nossa hipótese, no todo ou em parte, um questionário aberto foi aplicado junto aos professores do ensino médio da rede pública estadual do Ceará, na área que se volta à nossa problemática. O objetivo geral é investigar até que ponto a ideologia do processo formativo da BNCC no ensino médio do Ceará, composto por áreas de conhecimento, no nosso caso a área de ciências humanas e sociais aplicadas, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se realmente para uma educação no sentido integral. O referencial teórico desta

pesquisa está pautado no filósofo alemão Karl Marx, em suas obras *O capital* e *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, e principalmente no filósofo húngaro György Lukács, em sua obra *Para uma ontologia do ser social*. Para os autores, dentre os complexos sociais decorrentes do trabalho, encontramos a educação tanto no seu sentido amplo, como no seu sentido restrito, que, necessariamente, deveria ter como base ideológica a formação humana e a realização do ser humano no seu trabalho. Trata-se aqui, para tomarmos o pensamento de Lukács (1981), de uma conexão recíproca entre teleologia e causalidade. Portanto, todo processo que vai da teleologia para a causalidade é decorrente de uma ideologia que, para Lukács, após Marx, pode desembocar na ideologia no sentido restrito, enquanto falsa consciência, porém sem jamais prescindir da ideologia no seu sentido amplo, sendo, através da ideologia, que os homens tomam consciência da sua realidade e podem agir para solucionar, ou tornar permanente, os possíveis conflitos da vida no cotidiano, o que requer, para tal, um processo formativo conforme o modelo educacional decorrente do tipo de trabalho em cada período histórico. Além dos filósofos mencionados, foram utilizados também autores como Dermeval Saviani (2013), Moacir Gadotti (1983), István Mészáros (2008) e outros, bem como documentos que versam sobre a educação. Por fim, a pesquisa confirmou a nossa hipótese de que dificilmente a educação integral será desenvolvida ante o estabelecimento de competências e habilidades pré-definidas para cada área de conhecimento, porquanto, de acordo com a fundamentação teórica desta tese, esse tipo de desenvolvimento conduz à direção oposta de um processo formativo omnilateral. Quanto às expectativas dos professores pesquisados, observamos, nos questionários, que estes se dividem quanto ao alcance de uma educação integral, já que acreditam que a ideologia do processo formativo do ensino médio composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, volta-se à educação integral; todavia, quanto ao processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades eles consideram que este não conduz a esse tipo de formação. Os professores ainda se mostraram preocupados com a redução de carga horária e com a possibilidade de um professor assumir todo o itinerário mesmo sem ter formação suficiente para isso, posto que a sua formação se reduz apenas a uma área de conhecimento. Em nossas conclusões, chegamos ao entendimento de que a ideologia do processo formativo resultante da BNCC para a etapa final da educação básica aparentemente se direciona para uma educação integral; entretanto, de fato, ela cumpre uma função social para

a continuidade da lógica do mercado pautada nas avaliações internacionais de larga escala, pois apresenta um falso discurso quanto às reais orientações que se destinam à verdadeira educação integral.

Palavras-chave: ideologia; Base Nacional Comum Curricular; ensino médio; competências e habilidades; educação integral.

ABSTRACT

The question of ideology of the formative process within the scope of the Common National Curricular Base (CNCB) regarding secondary education in Ceará, with emphasis on the area of applied human and social sciences, is the theme in which this research is located. Established in 2018 through Resolution CNE/CP nº 02/2017, the document presents us with a curriculum model for the last stage of basic education divided into four major areas of knowledge, in addition to formative itineraries referring to Law nº 13.415/2017. With teaching based on the development of pre-defined competences and skills, only the areas of languages and their technologies and mathematics and their technologies are mandatory in the three years of high school, and formative itineraries offered according to school feasibility, the student being able to choose the who is most interested in attending. This is what summarizes the ideological discourse presented by the CNCB, telling us that there is a commitment to integral education. In view of the above, we ask ourselves: to what extent the Ideology of the formative process of High School in Ceará, composed of areas of knowledge, and in particular the area of Applied Human and Social Sciences, with a focus on the development of skills and abilities, in addition to formative itineraries, does it really turn to the sense of integral education as proposed by the CNCB? Our hypothesis is that this sense of integral education can hardly be developed through pre-defined competences and skills for each area of knowledge, since such a teaching process focuses on the practice of know-how, leaving production in the background dialectic of knowledge. The flexibility presented can lead to a superficial formation directed to a certain area, in addition to suppressing the right to basic and free education in case the itineraries are not fully offered. With a qualitative research, using the dialectic-explanatory method to refute or prove our hypothesis, in whole or in part, an open questionnaire was applied to high school professors of the State Public Network of Ceará, in the area that turns to our problem. The main objective is to investigate to what extent the ideology of the CNCB formative process of High School in Ceará, composed of areas of knowledge, in our case the area of Applied Human and Social Sciences, focused on the development of skills and abilities, in addition to itineraries formations, it really turns to education in the integral sense. The theoretical framework of this research is based on the German philosopher Karl Marx, with his works *Capital* and *Economic-philosophical Manuscripts of 1844* and mainly the Hungarian

philosopher György Lukács, with his work *The ontology of social being*. For the authors, among the social complexes resulting from work, we find education both in its broad sense and in its restricted sense, which, necessarily, should have as an ideological basis human formation and the realization of human being in their work. This is, to take the thought of Lukács (1981), about a reciprocal connection between teleology and causality. Therefore, every process that goes from teleology to causality is the result of an ideology that, for Lukács, after Marx, can lead to ideology in the narrow sense, as false consciousness, but without ever prescinding from ideology in its broad sense, being through the ideology that men become aware of their reality and can act to solve, or make permanent, the possible conflicts of everyday life, which requires a formative process according to the educational model resulting from the type of work in each historical period. In addition to the philosophers mentioned, authors such as Dermeval Saviani (2013), Moacir Gadotti (1983), István Mészáros (2008) and documents that deal with education were also used. Finally, our theoretical analysis confirms our hypothesis that integral education will hardly be developed in the face of the establishment of pre-defined competences and skills for each area of knowledge, since according to the authors this type of development leads to the opposite direction of a omnilateral formative process. As for the expectations of professor surveyed, we observed in the questionnaires that they are divided in terms of the scope of an integral education, since they believe that the ideology of the formation process of High School consists of large areas of knowledge, in addition to formative itineraries, turns to integral education, while the formative process focused on the development of skills and abilities does not lead to this type of formation. Professors were still concerned about the reduction of workload and the possibility of a professor taking over the entire itinerary even without having the formation to do so. In our conclusions, we came to the understanding that the ideology of the formative process resulting from the CNCB for the final stage of basic education apparently is directed towards an integral education, however, in fact, it fulfills a social function for the continuity of the market logic based on the large-scale international evaluations, as it presents a false discourse regarding the real guidelines that are intended for true integral education.

Keywords: ideology; common national curricular base; high school; competencies and abilities; integral education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.....	106
Quadro 2	– Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.....	107
Quadro 3	– Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?	109
Quadro 4	– Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?	110
Quadro 5	– Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?	111
Quadro 6	– Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação inte-	112

- gral?
- Quadro 7 – Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima? 114
- Quadro 8 – Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima? 115
- Quadro 9 – A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso,

quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

117

- Quadro 10 – A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área? 118

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Conae	Conferência Nacional para Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fundo Nacional de Educação
GEPPFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Professor do Estado do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TRABALHO E IDEOLOGIA: CATEGORIAS ESSENCIAIS DO PROCESSO FORMATIVO	26
2.1	Trabalho e posição teleológica	26
2.2	Ideologia como função social: Marx e Lukács	37
2.3	Trabalho e ideologia no processo formativo	48
3	A IDEOLOGIA DA BNCC	60
3.1	Perfil histórico: da LDB/1996 à BNCC/2018	60
3.2	A relação entre a posição teleológica e a ideologia da BNCC	72
3.3	A ideologia da BNCC no ensino médio	85
4	A IDEOLOGIA DA BNCC NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ: SER E DEVER-SER NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	98
4.1	Questões metodológicas: a posição teleológica da BNCC no ensino médio do Ceará	98
4.2	A função social da ideologia da BNCC no ensino médio do Ceará	108
4.3	A função social da ideologia no processo formativo: o ideal do dever-ser	127
5	CONCLUSÃO	135
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE/APRESENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	146
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	147
	ANEXO – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	149

1 INTRODUÇÃO

A questão da ideologia do processo formativo no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ no tocante à etapa final da educação básica, o ensino médio, do Ceará, é a temática em que se situa esta pesquisa. Para tal articulação, demonstraremos as competências e as habilidades específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, que são apresentadas como aprendizagens essenciais ao processo de formação dos alunos nesta etapa, além dos itinerários formativos como complemento curricular. Desta forma, torna-se imprescindível termos algumas considerações sobre a BNCC em geral e suas implicações no ensino médio, como verificarmos se a ideologia do processo formativo nesse nível de ensino no Ceará, composto por áreas de conhecimento centradas no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se para o sentido de educação integral², como propõe a posição teleológica da BNCC, e se tal proposição coaduna-se com o conceito de formação integral delineado por Marx e exposto nesta tese.

A trajetória histórica da educação brasileira é marcada por um período em que o ensino público não era obrigatório em todas as etapas, e nem todos tinham acesso à escola. Os alunos que conseguiam concluir a escola primária eram submetidos ao exame de admissão para ingressarem no ginásio, isso seria o corresponde ao ensino fundamental hoje; aqueles que iam para o ensino médio eram considerados como se tivessem “terminado os estudos”. Olhando para esse passado não tão longo e comparando-o com o período pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, podemos ver alguns avanços educacionais, tanto na obrigatoriedade do ensino básico – apresentadas, nessa lei, as suas etapas de forma bem definida, tais como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – quanto na ampliação dos direitos educacionais, além da autonomia concedida às escolas e professores ao tornar clara sua atribuição e da definição dos dias letivos e carga horária para cada etapa educacional, dentre tantas outras conquistas. No en-

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

² O sentido de educação integral para a BNCC encontra-se em citação na página 87.

tanto, ainda carregamos uma herança educacional voltada para os interesses dominantes e que ainda utiliza métodos de ensino visando ao acúmulo de conteúdos, conceitos e práticas que, muitas vezes, tornam-se ineficientes para a vida cotidiana do aluno em pleno desenvolvimento, que pertence a uma sociedade com interesses mercadológicos e em constante reestruturação. Assim, os discursos em busca das melhorias educacionais não cessaram mesmo diante de tais conquistas. No discurso ideológico por uma educação com maior qualidade, apresenta-se um documento norteador de base educacional para a nação: a BNCC. Esse ideal, apesar de já haver sido expresso pela Constituição Federal de 1988, ainda deixa muito a desejar, se tomarmos como parâmetro a ideologia expressa em tal base nacional.

Essa necessidade de orientar as instituições de ensino na construção de um currículo para o alcance de um processo formativo de educação básica em nosso país pode estar relacionada com o direito de igualdade entre os brasileiros, defendido no Art. 5.º da Carta Magna, e com o fato de a educação ser um direito social, presente no Art. 6.º da Lei Maior. Assim sendo, a resolução CNE/CP n.º 02/2017 “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (BRASIL, 2017a). Desde então, a BNCC se apresenta como um instrumento que deve ser consultado no momento de formulação dos currículos por parte das escolas, visando alcançar um patamar comum de aprendizagem para todos os estudantes do país. No entanto, considerando o modo de produção capitalista, em que os interesses mercadológicos predominam sobre o desenvolvimento da generidade humana, a formulação ideológica e a prática dessa base comum para o país podem ter como foco a mesma lógica do sistema econômico.

Desta forma, a teleologia expressa na BNCC tem como causalidade posta o alcance de dez competências gerais³, que se insinuam como sendo voltadas para a formação integral do aluno. No entanto, conforme está articulada, pode-se perceber, no seu delineamento, principalmente no ensino médio, uma lógica do mercado, inclusive do mercado internacional. Tais competências são articuladas dentro do processo de formação dos alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, ou seja, devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica e, como não podemos deixar de frisar, segundo o discurso presente no documento,

³ As dez competências gerais da educação estão expostas na página 78, tópico 3.2 do segundo capítulo.

esse processo formativo está orientado pelo preceito de uma educação integral, uma educação que visa ao desenvolvimento global do aluno. Ao desenvolverem as habilidades específicas e atingirem as competências gerais, tornando-as um hábito comportamental, rumo a uma verdadeira formação no sentido integral, poder-se-á dizer que essa teleologia da BNCC terá atingido a sua causalidade e que sua ideologia cumprirá uma função social⁴, a qual poderá estar orientada por verdadeiros princípios de uma formação integral omnilateral, como propõe Marx, ou se fazer voltada prioritariamente para seguir a lógica do sistema capitalista. Em todo caso, ela cumprirá uma função social, seja de forma positiva, seja de modo negativo, para a generidade humana; seja de forma positiva, seja de modo negativo para o mercado capitalista.

No que se refere ao ensino médio no Ceará, no tocante à área de ciências humanas e sociais aplicadas, iremos apresentar a sua teleologia no capítulo final, pois há competências e habilidades específicas para serem desenvolvidas consoante a ideologia no processo formativo para essa etapa da educação básica. No estado do Ceará⁵, há o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que deve ser consultado no momento de formulação dos currículos, conforme a BNCC, pelas escolas no estado e que deve ser amplamente conhecido pelos educadores.

Assim, podemos dizer que, com a implementação da BNCC nas escolas, a reformulação curricular é vista como uma das principais mudanças no processo formativo do ensino médio. O currículo, que anteriormente era disposto por disciplinas, passa a ser exigido por meio de áreas de conhecimentos, trabalhadas através de competências e habilidades, compondo a parte comum oriunda da BNCC e a outra parte diversificada, que faz referência aos itinerários formativos apresentados na Lei n.º 13.415 de 2017⁶. No tocante à reformulação curricular do ensino médio no

⁴ No que concerne a esse alcance, a BNCC traz, no seu documento, o que está descrito no Art. 6.º, parágrafo único, da Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018: “As propostas pedagógicas das instituições ou redes escolares, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.” (BRASIL, 2018b)

⁵ O redimensionamento do ensino médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em áreas do conhecimento, potencializando os subsunçores dos educandos, considerando seus respectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral. (CEARÁ, 2021, p. 89)

⁶ “Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desen-

Ceará, na área de ciências humanas e sociais aplicadas, “[...] o DCRC é o documento que subsidiará as instituições públicas e privadas no debate e na organização de suas propostas curriculares.” (CEARÁ, 2021, p. 224).⁷

Conforme o que está exposto no DCRC, podemos compreender que a chegada da BNCC não será vista como uma grande novidade para o estado do Ceará, e sim seguirá como um contínuo processo de desenvolvimento que leva em conta as novas propostas da base nacional. No entanto, mesmo que não se faça como grande novidade para as escolas no Ceará, o documento normativo em questão impactará não somente os processos de ensino, mas também a transformação dos materiais didáticos⁸, que devem se adequar à nova proposta, à formação dos profissionais da educação e à maneira que será realizado o processo avaliativo das aprendizagens desses alunos, tanto as avaliações escolares quanto os processos seletivos para o ingresso em nível superior, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Parte desses impactos se deve à organização das disciplinas que eram trabalhadas individualmente, mesmo que fossem abordadas na perspectiva interdisciplinar; porém, agora, com a proposta da BNCC, o currículo deve ofertar quatro grandes áreas do conhecimento, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, a área que iremos nos ater nesta pesquisa, que é a de ciências humanas e sociais aplica-

volvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.” (BRASIL, 2017b).

⁷ As experiências curriculares no estado do Ceará possuem uma história, assim como as ideias de competências e habilidades têm uma história. Seguindo a lógica das Diretrizes e Parâmetros Curriculares apresentados em 1999 (DCEN e PCNEM), o Escola Viva apresentava as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos discentes, mas não detalhou os objetos de conhecimento a serem trabalhados com os alunos/os. No Escola Aprendiz, documento curricular cearense de 2008, em diálogo com os PCN+ (2002) e as OCN (2006), já estão presentes objetos de conhecimento diversos daqueles do Escola Viva, pois os conteúdos foram apresentados detalhadamente e por séries do ensino médio. Desse modo, para compreender essa história, é preciso entender que as propostas curriculares citadas estavam, embora atendendo as demandas locais, em diálogo direto com as mudanças realizadas em nível nacional e presentes nos documentos citados anteriormente. Na história da educação cearense, a produção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), no contexto do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não deve ser entendida, mesmo estando relacionada a documentos nacionais, como algo totalmente novo, no que se refere à proposta curricular, mas como um contínuo documental para elaboração do currículo escolar (CEARÁ, 2021, p. 224-225).

⁸ O Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, que “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (BRASIL, 2017c) e tem descrito, em seu Art. 2.º, inciso IV, o objetivo de “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2017c)

das. Lembramos que a ideologia do processo formativo da BNCC será pautada no desenvolvimento de competências e habilidades que, segundo o seu discurso ideológico, está comprometida com a educação integral.

Essas quatro grandes áreas compõem a parte da BNCC em si que deve ser complementada e desenvolvida em conjunto com os itinerários formativos. Cada um destes corresponde a uma área de conhecimento, havendo ainda um quinto itinerário destinado à Formação Técnica e Profissional – o que compõe, desta forma, a natureza total do que deve ser aprendido pelos educandos do ensino médio. Segundo o documento, a BNCC “[...] afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral⁹” (BRASIL, 2018a, p. 14). No entanto, a BNCC é fruto de um período governamental que muda o ensino médio por meio da Lei n.º 13.415/2017, advinda de uma Medida Provisória. A incorporação do que trata a lei ao documento final da BNCC, além de trazer o foco do ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, apresenta-nos itinerários formativos como complemento da carga horária do ensino médio. Diz-se que tal fato ocorrera para melhorar a qualidade educacional e para flexibilizar a possibilidade de o aluno poder escolher o itinerário pelo qual tenha maior interesse de aprofundar seus conhecimentos¹⁰. Apresenta também a ideia de que assim, ao fazer sua escolha, ele será o protagonista da sua história, proporcionando a este uma autonomia intelectual e crítica para a construção do seu projeto de vida¹¹.

Frente ao exposto, indagamos: até que ponto a ideologia do processo formativo no ensino médio do Ceará, composto por áreas do conhecimento, e em especial a área de ciências humanas e sociais aplicadas, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se para o

⁹ O documento da BNCC traz, em seu escopo, um item intitulado “o compromisso com a educação integral”, que menciona que tal tipo de educação “[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BRASIL, 2018a, p. 14)

¹⁰ Essa escolha dependerá da disponibilidade da escola. Isso nos faz pensar que algumas escolas poderão proporcionar uma gama maior de possibilidades de escolhas para seus alunos do que outras escolas. Deste modo, ainda persiste um problema: a permanência da desigualdade no tocante à igualdade no acesso às possibilidades de escolha curricular por todos, algo, inclusive, já mencionado pelo então Ministro da Educação na apresentação da BNCC.

¹¹ Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no ensino fundamental traduzem-se, no ensino médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BRASIL, 2018a, p. 472)

sentido de educação integral nos parâmetros da teoria marxiana? A nossa hipótese é a de que esse sentido de educação integral dificilmente poderá ser desenvolvido por meio de competências e habilidades pré-definidas para cada área de conhecimento, pois tal processo de ensino se concentra na prática do saber-fazer, em detrimento da dialeticidade do processo formativo do aluno, voltado para a generidade humana. A flexibilização apresentada pelo discurso ideológico da BNCC ao incluir os itinerários formativos pode levar a uma formação superficial e direcionada para uma determinada área, pois, ao escolher certo itinerário formativo, o aluno deixa de desenvolver o conhecimento das demais partes que foram suprimidas.

No tocante à área de ciências humanas e sociais aplicadas, objeto da nossa pesquisa, as competências devem ser desenvolvidas e articuladas com as respectivas habilidades no formato de estudos e práticas aplicadas para um aprofundamento do que foi desenvolvido no ensino fundamental, o que nos desperta certo receio quanto à possível retirada de alguns conteúdos e temas fundamentais à formação crítica do educando. Portanto, a redução da carga horária na parte comum pode afetar em especial essa área, principalmente as disciplinas de filosofia e sociologia, que, pelo histórico em nosso país, sempre tiveram uma carga horária bastante comprometida, apesar de, no Ceará, essas disciplinas ainda continuarem obrigatórias e sendo ministradas nos três anos do ensino médio.

Tal área de conhecimento possui uma grande relevância para formação crítica dos alunos, sendo comprometida com a redução de carga horária e com a formação do docente que irá ministrá-la. Nesse contexto, os alunos, provavelmente, terão sua formação crítica, ética e humana bastante prejudicada. A educação ofertada não se fará como uma educação em sentido omnilateral, uma educação integral, conforme Marx. O processo formativo omnilateral se dá com uma formação humana capaz de abranger o sentido científico, tecnológico, artístico, socioemocional, cognitivo, afetivo, etc. do ser em sociedade; capaz de desenvolver tanto as necessidades de continuidade social quanto às de realizações dos homens enquanto seres genéricos.

Frente ao exposto, para o desenvolvimento deste trabalho, realizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando o método dialético-explicativo com os professores que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas, compreendendo a filosofia, a geografia, a história e a sociologia. Através de uma análise de

documentos e normatizações que tratam da problemática da pesquisa e da aplicação de questionário com perguntas abertas para os professores, o nosso **objetivo geral** é investigar até que ponto a ideologia do processo formativo da BNCC no ensino médio do Ceará, composto por áreas de conhecimento, no nosso caso a área de ciências humanas e sociais aplicadas, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se para uma educação no sentido integral nos parâmetros da teoria marxiana.

Para tanto, as nossas reflexões e análises com relação aos processos investigativos serão pautadas principalmente pelas concepções de teleologia e de ideologia em Marx e em Lukács, sendo o pensamento desses filósofos a base teórica que irá pautar o fundamento desta pesquisa e sua problemática.

Segundo Marx, o trabalho é a categoria fundante do ser humano enquanto ser social, tornando-o um ser que pertence a uma espécie. E aqui emerge a produção de ideias e de representações da consciência humana, que está, inicialmente, “[...] diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1984, p. 36). Disso resulta que a sua vida social será instaurada pelo trabalho e mediada pelos complexos sociais que dele decorrem, sempre permeada por ideologias no sentido amplo e no sentido restrito.

Dentre os complexos sociais decorrentes do trabalho, encontramos a educação, tanto no seu sentido amplo, como no seu sentido restrito, que, necessariamente, deveria ter como base ideológica a formação humana e a realização do ser no seu trabalho. Trata-se aqui, para tomarmos o pensamento de Lukács (1981), de uma conexão recíproca entre teleologia e causalidade. Portanto, todo processo que vai da teleologia para a causalidade é decorrente de uma ideologia que, para Lukács, após Marx, pode desembocar na ideologia no sentido restrito, enquanto falsa consciência; porém, sem jamais prescindir da ideologia no seu sentido amplo, pois, em todo caso, a ideologia sempre irá cumprir uma função social positiva e/ou negativamente. Segundo o autor húngaro, é através da ideologia que os homens tomam consciência da sua realidade e podem agir para solucionar, ou tornar permanentes, os possíveis conflitos da vida social e cotidiana, o que requer, para tal, um processo formativo conforme o modelo educacional decorrente do tipo de trabalho em cada período histórico.

Frente a isso, tomaremos como referencial teórico os filósofos Marx, em suas obras *A ideologia alemã*, *O capital* e os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, e Lukács, em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, além de autores como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, István Mészáros e outros que possam colaborar com as nossas discussões em torno do objeto da nossa pesquisa.

Desta forma, esta tese será dividida em três capítulos, e cada um deles, em três tópicos, como descreveremos a seguir.

O **primeiro capítulo**, intitulado *Trabalho e ideologia: categorias essenciais do processo formativo*, tem como objetivo apresentar a relação entre trabalho e ideologia tomando como base o pensamento de Marx, e, principalmente, o de Lukács, sobre essas categorias essenciais ao processo formativo do ser humano. Iniciaremos pela abordagem da intrínseca relação existente entre o trabalho e a posição teleológica que antecede esse processo de ação consciente do ser. Desta forma, o ser humano se funda enquanto ser social e cria todas as condições para a construção da sua sociabilidade, que é formada por ideologias de diversas formas.

Feito isto, daremos continuidade à abordagem teórica, voltando-se ao entendimento da categoria da ideologia, evidenciando que, no seu aspecto mais amplo ou restrito, segundo Lukács, não se trata de uma visão ideológica verdadeira ou não, positiva ou negativa; mas que tal categoria se volta a cumprir uma função social em cada sociedade e em cada período histórico, consoante os diferentes modos de produção.

Partindo dessa conjuntura, no último tópico, será delineado o processo formativo decorrente da relação entre a categoria do trabalho e a da ideologia que se expressa dele. Assim, será feito um levantamento teórico das questões ideológicas que influenciaram historicamente a educação em nosso país e que, consequentemente, resultou na necessidade de ajustes educacionais relacionados ao mundo do trabalho, o que, por sua vez, levou à construção da atual Base Nacional Comum Curricular.

Em nosso **segundo capítulo**, que recebe o título *A ideologia da BNCC*, trataremos do documento normativo que expressa as exigências para a educação básica em nosso país. O objetivo desse capítulo é traçar a ideologia da BNCC para o ensino médio, apontando a teleologia do documento para esta etapa final da educação básica, bem como as principais mudanças e desafios que devem ser enfren-

tados pelos envolvidos com a educação. Iniciaremos por traçar um perfil histórico dos caminhos que levaram as leis educacionais para a formulação e promulgação do documento da BNCC. Conseqüentemente, traçaremos questões ideológicas que envolvem tais ideias contidas nele, em seus aspectos políticos, sociais e culturais presentes em cada período histórico. Levando em consideração que a história da educação no Brasil envolve uma complexidade de leis, documentos e programas que visam à formulação, formalização, organização e garantia da educação para a população brasileira, a nossa pesquisa seguirá os caminhos que a educação formal no Brasil sofreu entre a LDB/1996 até a chegada da BNCC, para que assim possamos ter como referência uma das mais importantes leis educacionais e os acontecimentos significantes em seu entorno. Para o alcance disso, recorreremos a autores brasileiros que versam sobre essa temática, a fim de embasar nossas observações.

Feitas essas colocações, partiremos em busca da teleologia para a educação básica de acordo com o documento, a fim de traçar a sua relação com a ideologia que pode surgir a partir dela, pois, uma vez atingida a causalidade da teleologia, esta pode cumprir uma função social bem definida e se tornar uma ideologia naquele contexto.

Dando continuidade à nossa pesquisa, partiremos em busca de traçar a ideologia da BNCC para o ensino médio, apontando a teleologia do documento para esta etapa final da educação básica, bem como as principais mudanças e desafios que devem ser enfrentados pelos envolvidos com a educação, pois, além das mudanças advindas com base na Lei n.º 13.415/2017, que possui formulação curricular específica para esta etapa de ensino, deve ser articulada com as exigências da BNCC para a formação dos alunos.

O nosso **terceiro capítulo**, com o título *A ideologia da BNCC no ensino médio do Ceará: ser e dever-ser na área de ciências humanas e sociais aplicadas*, tem como objetivo cotejar a visão dos professores, a partir dos questionários, com a teoria na qual se fundamenta esta tese para comprovar ou refutar a nossa hipótese inicial. Apresentaremos inicialmente a metodologia utilizada na pesquisa, trazendo alguns pontos do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no que tange ao capítulo. Nesta etapa utilizaremos conceitos expostos para uma avaliação prática da realidade. Somente assim seremos capazes de corroborar ou refutar, no todo ou em parte, nossa hipótese inicial e conseqüentemente atingirmos o nosso objetivo

central. Para tanto, partiremos para uma pesquisa dialético-explicativa na qual apresentaremos questões metodológicas e utilizaremos questionários como ferramentas para conhecer a opinião dos professores a respeito de suas expectativas, não só sobre a implementação da BNCC, mas sobre o tipo de formação que pode resultar desse modelo de composição curricular.

Por fim, faremos as análises a respeito das respostas dos professores, enfatizando os diversos pontos positivos e negativos apresentados por eles nos questionários e finalizaremos com as nossas conclusões, tecendo considerações a respeito da função social da ideologia no processo formativo com o ideal do dever-ser.

2 TRABALHO E IDEOLOGIA: CATEGORIAS ESSENCIAIS DO PROCESSO FORMATIVO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a relação entre trabalho e ideologia, tomando como base teórica o pensamento de Marx, e, principalmente, de Lukács, sobre estas categorias essenciais ao processo formativo do ser humano. Iniciaremos pela abordagem da intrínseca relação existente entre o trabalho e a posição teleológica que antecede esse processo de ação consciente do ser, sendo deste modo que o ser humano se funda enquanto ser social e cria todas as condições para a construção da sua sociabilidade, local marcado por ideologias de diversas formas.

Feito isto, daremos continuidade à abordagem teórica voltando-se ao entendimento da categoria da ideologia na visão dos autores, evidenciando que para Lukács não se trata de uma ideologia verídica ou não, nem de esta possuir um aspecto positivo ou negativo, mas sim que tal categoria se volta a cumprir uma função social em cada sociedade e conforme os diferentes modos de produção¹².

Partindo dessa conjuntura, será delineado o processo formativo decorrente da relação entre a categoria do trabalho com a da ideologia que se expressa dele. Assim, será feito um levantamento teórico das questões ideológicas que influenciaram historicamente a educação em nosso país e que, conseqüentemente, resultou na necessidade de reformas educacionais relacionadas ao mundo do trabalho, o que, por sua vez, levou à construção da atual Base Nacional Comum Curricular.

2.1 Trabalho e posição teleológica

A constituição dos processos que envolvem a transformação do ser humano em um ser social, na visão marxiana e lukacsiana, dá-se inicialmente pelo trabalho, sendo esta a categoria central de análise para nossa compreensão frente aos demais fenômenos decorrentes desse ato. O ato do trabalho conduz a ação e o pensamento humano à construção de uma sociabilidade cada vez mais desenvolvi-

¹² Os diferentes modos de produção aos quais nos referimos são o comunismo primitivo (todos atuavam produzindo, e todos tinham parte naquilo que era produzido), o modo de produção feudal (apenas alguns produziam para que todos usufrissem a produção, sendo conferido aos donos dos meios de produção todo o excedente do que foi produzido) e o capitalismo (sistema econômico voltado para a produção de mercadorias para comercialização e geração de lucro).

da humanamente. Essa práxis social dos homens, por sua vez, é permeada por complexos ideológicos que influenciam suas escolhas antes mesmo que qualquer transformação ocorra. Como sabemos, Lukács é intérprete de Marx, e desta forma ele também concebe o ser humano como um ser que vai se tornando cada vez mais humanizado ao transformar a natureza em objeto de uso, buscando atender suas necessidades, sejam aquelas imediatas à sua existência, sejam aquelas exclusivamente sociais.

Dessa forma, esse princípio do trabalho enquanto originário do ser social está diretamente associado ao que Marx considera acerca da dimensão do trabalho enquanto criador de valor de uso. É nesse sentido que compreendemos tal processo de interação do ser humano com a natureza como inerente ao seu ser, independentemente do modo que produz seus bens, sendo esta uma práxis necessária em qualquer período histórico. Marx, em sua obra *O capital*, esclarece como essa posição do trabalho enquanto gerador de valor de uso nunca se fará suprimida. Ao se referir ao trabalho nos moldes do capitalismo, ele nos revela que

A produção de valor de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo do trabalho deve ser considerado de início independente de qualquer forma social determinada [...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza [...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1985, p. 149).

Percebemos, com a exposição do trecho supracitado, que essa atividade exclusivamente humana é vital para a existência do ser humano, sendo ela o meio de transformação do ser natural em um novo ser, ou seja, um ser social que se desenvolve humanamente pelo trabalho, independentemente do modo de produção. Devemos estar cientes de que, mesmo o ser humano sendo um ser que pertence à natureza, assim como qualquer outro ser, ele necessariamente precisa garantir a sua existência por meio da sua ação consciente de transformação desta natureza em objetos de uso. É exatamente desse processo de transformação da natureza em objetos voltados à satisfação das suas necessidades e vontades que o ser humano se humaniza, tornando-se um ser genérico cada vez mais social, que se distancia da barreira natural intrínseca ao seu ser. Dessa ação prática e consciente dos homens sobre a natureza, podemos perceber uma diferença entre ele e os demais animais,

tornando o trabalho realizado e os complexos sociais que resultam dessa prática laboral uma atividade vital ao seu ser.

Ao falarmos que a barreira natural é intrínseca ao ser social, referimo-nos ao fato de que, mesmo no mais alto grau de desenvolvimento das potencialidades humanas, as suas necessidades mais básicas, como aquelas voltadas à garantia da sua sobrevivência e reprodução biológica, jamais desaparecem, elas se modificam e se tornam sociais à medida que o ser humano se desenvolve, não estando mais atreladas a ações puramente epifenômicas¹³, e sim a ações teleologicamente orientadas a um fim posto pelo próprio ser humano, ou seja, voltadas a uma satisfação socialmente produzida.

Este processo de saída da condição exclusivamente animal às ações teleologicamente voltadas a um fim posto é o que Lukács denomina como sendo o primeiro salto ontológico do ser humano, que ocorre quando ele passa a agir diferentemente dos demais seres encontrados em natureza, o que só se torna possível através do ato trabalho. Vejamos o que fala o autor sobre tal momento transitório do ser:

[...] não temos como obter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social. O máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento [...]. O salto, no entanto, permanece sendo um salto e, em última análise, só pode ser esclarecido conceitualmente através do experimento ideal a que nos referimos. (LUKÁCS, 2013, p. 42-43).

Lukács deixa evidente a impossibilidade de conhecermos o momento exato em que o ser humano se transforma em um ser superior àquele ao qual sua base está atrelada, pois não há como reproduzir, através de experimentos, um momento tão efetivo quanto o salto em si. No entanto, ele nos leva à compreensão de que as determinações que fundam o ser em sociedade passam pelo entendimento da categoria do trabalho, pois, segundo ele, esta é a própria expressão atemporal do ser humano. É nesse sentido que, segundo Lukács, o ser humano se faz social pelo tra-

¹³ As ações epifenômicas são aquelas que não têm a consciência como mediadora entre o pensar e o agir, ou seja, são ações que não têm como fundamento os pores teleológicos, estes praticados apenas pelos homens por meio do trabalho. Assim, os animais agem por meio de ações epifenômicas, enquanto os seres humanos agem, embora quando estejam agindo “automaticamente”, sempre com suas ações teleologicamente orientadas.

balho, partindo daí todas as demais determinações que o constituem como tal. Diz o autor o seguinte: “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Devemos deixar claro que, ao desenvolver o seu ato laboral, o ser humano necessariamente estabelece posicionamentos teleológicos que antecedem a sua ação prática em busca dos meios de tornar uma causalidade natural em uma causalidade posta por ele. Estamos certos de que a causalidade natural independe da vontade humana e de que a natureza se apresenta ao ser humano como algo externo à sua natureza, mas de fundamental importância para a sua existência, já que é dela que ele retira todas as formas possíveis para existir. No entanto, essa garantia de existência não se faz de maneira predestinada, instintiva ou com ações passivas de adaptações àquilo que naturalmente existe, como ocorre com os demais seres. Os seres humanos observam a realidade que os circunda e, dessa forma, imprimem a sua intenção ao transformar o que encontram de natural em algo por ele almejado. Para isso, eles estabelecem posicionamentos teleológicos que antecedem a execução da transformação dessa causalidade natural em uma causalidade posta. Portanto, a prévia ideação se faz uma condição essencial à atividade humana e, por sua vez, torna-se impossível de ser encontrada fora do ato laboral. Sobre o fato de reconhecermos a teleologia como possível de ocorrer somente no ato do trabalho e nos complexos decorrentes dele, Lukács (2013, p. 52) explica que

O fato de que Marx limite, com exatidão e rigor, a teleologia ao trabalho (à práxis humana), eliminando-a de todos os outros modos do ser, de modo nenhum restringe o seu significado; pelo contrário, ele aumenta, já que é preciso entender que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico.

Ao elevar-se da sua base orgânica e instaurar-se como ser social, o ser humano deixa de agir exclusivamente segundo suas necessidades biológicas, torna-se autônomo ao desenvolver novos meios para a garantia da sua existência e satisfação. Ao produzir e reproduzir a sua existência pelo trabalho, o ser humano não rompe o elo que possui com sua barreira natural, ele modifica a sua forma de atender a essas necessidades consoante novas necessidades produzidas por seu agir

prático e consciente sobre a realidade existente, afastando-se dessa barreira natural à medida que estabelece posicionamentos teleológicos para desempenhar o seu trabalho. É partindo do ato do trabalho que o ser humano passa a agir teleologicamente em busca dos meios de garantia da sua existência e da construção da sua sociabilidade, não mais agindo exclusivamente com ações voltadas a condições puramente biológicas, como ocorre com os demais seres na natureza. Segundo fundamentos marxianos, o pôr teleológico só é possível de ser encontrado na ação prática dos homens sobre a natureza, e demais homens, tornando-se essencial para a obtenção do produto por ele almejado, não sendo possível de ocorrer na ação dos demais seres, mesmo quando eles agem para dar continuidade à sua espécie ou até quando constroem seu abrigo. Vejamos o que Marx (1985, p. 149-150) nos indica a fim de esclarecer tal entendimento:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Dessa forma, fica claro que a principal diferença entre a atividade animal e a atividade humana está na capacidade humana de estabelecer posicionamentos teleológicos frente à natureza, a fim de alcançar uma materialidade objetiva, ou seja, o ser humano subordina a sua vontade a uma causalidade natural (mesmo que não seja de modo passivo), e encontra as condições propícias para a transformação desta causalidade em uma causalidade posta, a concretização material daquilo que já estava presente em sua mente. Essa prévia ideação à qual nos referimos é denominada por Lukács como teleologia primária, pois ocorre na interação do ser humano com a natureza, a fim de transformá-la em uma nova causalidade, agora social. Devemos lembrar que, ao mesmo tempo que transforma a materialidade da natureza, ocorrem também mudanças no seu próprio ser, resultando em uma transformação imaterial. Assim, compreendemos o processo do trabalho como uma processualidade que transforma não só a natureza, mas também o ser humano, que, ao objetivar-se nessa interação para a construção da sua sociabilidade e de si mesmo, imprime a sua marca. Percebe-se aqui, segundo Silva Filho (2005, p. 134), “[...] a objetivação

como constituinte do ser humano, fazendo, pois, parte da sua própria essência, ela é a unidade homem e natureza e, portanto, necessária”.

Porém, no processo do trabalho, esta não é a única maneira pela qual as teleologias são estabelecidas, também há aquelas que se voltam para atingir a consciência do outro, influenciar no modo como os demais seres humanos pensam e agem no plano dos complexos sociais que resultam dessa práxis. Essas teleologias são conhecidas como teleologias secundárias e se estabelecem no plano em que se encontra a educação e tantos outros complexos ideológicos que a fundamentam, como, por exemplo, no nosso caso, complexos que levaram a resoluções e decretos para a constituição da BNCC, objeto da nossa pesquisa e que detalharemos adiante.

No entanto, devemos esclarecer que tanto as teleologias primárias quanto as teleologias secundárias não são denominadas assim por estarem em patamares diferentes quanto ao nível de importância que elas possuem para a práxis humana. Pelo contrário, elas são imbricadas entre si possuindo certo grau de autonomia e dependem uma da outra para sua execução, para que possam atingir a sua causalidade e, desta forma, seja construída toda a historicidade dos homens. Segundo Silva (2016, p. 68-69),

[...] a teleologia primária é estabelecida no início do processo do trabalho e está voltada para a consecução do objeto, quer dizer, para uma causalidade posta. Para que seja atingida esta causalidade não mais natural, o homem põe em movimento todos os outros sentidos que compõem seu corpo e age sobre a natureza e os demais homens, para conseguir os mecanismos necessários para tornar a sua teleologia em algo concreto, em algo social. Para a realização desse processo ocorrem as teleologias secundárias, no âmbito da superestrutura, onde se estabelecem novos posicionamentos, novos ideais, tornando mais difícil a sua consecução¹⁴, pois se trata agora de convencer as pessoas a agir de um determinado modo. Por outro lado, devemos ressaltar que as posições teleológicas primárias e secundárias são distintas, porém, ao mesmo tempo, são imbricadas entre si e com certa autonomia em suas execuções.

Podemos destacar, com a citação supramencionada, que para cada teleologia há um fim a ser atingido, seja no âmbito primário, ao transformar a causalidade natural, seja no âmbito secundário, quando a natureza transformada é o próprio ser humano e a sua consciência. O desenvolvimento humano no âmbito dos complexos sociais se dá por sua necessidade de se relacionar com os demais seres humanos,

¹⁴ Quando a autora fala sobre ser mais difícil o alcance da causalidade no âmbito secundário, isso está no fato de que a materialidade objetivada no âmbito primário é a natural, que independente da vontade humana para sua existência, enquanto na secundária está prevalecendo a vontade e a intenção de demais homens.

interagindo e produzindo a malha social e a sua historicidade. Sobre a natureza que se deseja atingir no estabelecimento teleológico secundário, Lukács (1981, p. 56) nos diz o seguinte:

O objeto dessa finalidade secundária, portanto, não é mais um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano: a posição do fim já não visa mais diretamente à transformação de um objeto natural, mas, ao contrário, visa ao surgimento de uma nova posição teleológica [...] da mesma forma os meios já não são mais intervenções imediatas sobre os objetos naturais, mas pretende-se incitar estas intervenções em outras pessoas.¹⁵

Assim, é nesse âmbito das teleologias secundárias que o processo formativo dos homens se completa, possibilitando o desenvolvimento da personalidade, da capacidade física e cognitiva, da visão crítica e de princípios éticos, políticos e estéticos que se fazem fundamentais para o convívio social, pois, segundo o autor supracitado, são as teleologias secundárias que visam atingir a consciência humana, a fim de transformá-la e induzi-la a novas posições teleológicas. Seguindo fundamentos deste mesmo autor, ele nos faz perceber que todo ato teleológico pode vir a ser uma ideologia, pode cumprir uma função social bem determinada. Por esse motivo, desejamos conduzir nossas análises ao entendimento da posição teleológica que fundamenta o conjunto de ideias que formularam a BNCC, mas esse assunto será abordado no próximo capítulo.

Neste momento, devemos nos ater ao fato de que não há como existir uma teleologia sem que esta desembogue em uma causalidade social. Devemos compreender daí que a sociabilidade resultante da práxis humana sempre será fruto da relação entre teleologia e causalidade e que para isso é necessário um conhecimento mínimo das condições existentes para se atingir o fim desejado. Por isso, não há como, na convicção de uma teoria ontológica, considerar a construção do mundo objetivo dos homens como resultante de intenções, ações e vontades não humanas. Quando falamos da necessidade mínima de um conhecimento da realidade existente para se transformar o real em algo novo, referimo-nos à subordinação da nossa vontade às condições encontradas para que possamos agir e buscar os meios mais propícios de chegarmos ao objetivo final. Portanto, para realizar o seu trabalho, o ser humano precisa de um mínimo conhecimento da realidade, tomando consciência de como deve agir e transformá-la em seu favor, pois “[...] tão só sobre a base de um

¹⁵ A tradução da citação que se segue foi realizada por Fátima Maria Nobre Lopes em sua tese de doutoramento (NOBRE LOPES, 2006, p. 34-35).

conhecimento pelo menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e processos é que a posição teleológica do trabalho pode cumprir a sua função transformadora.” (LUKÁCS, 1979, p. 19) É nesse sentido que identificamos a existência de um caráter formativo no processo do trabalho, questão que abordaremos mais adiante.

Frente ao exposto, podemos dizer que é na subordinação da vontade às condições encontradas que o ser humano espelha a realidade em sua mente e, de posse do conhecimento adquirido, ou até sem conhecer todas as possibilidades reais (já que se torna impossível o conhecimento prévio do todo), escolhe dentre elas a melhor alternativa para atingir o fim pretendido, seja em âmbito primário (transformando a realidade da matéria orgânica), seja em âmbito secundário (quando sua intenção se volta para suscitar, em outros homens, novos pores teleológico). Todas as mudanças advindas teleologicamente se processam pela complexidade do desenvolvimento decorrente destas ações. Lembramo-nos de Lukács quando este menciona que “[...] um pôr teleológico sempre vai produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social.” (LUKÁCS, 2013, p. 205).

A complexidade do desenvolvimento da atividade humana, bem como a dialeticidade das suas relações, torna possível a identificação de que a construção social se faz de modo conscientemente intencionado, mesmo que tenha sido uma escolha espontaneamente provocada em virtude do desenvolvimento social, como muitas vezes ocorre no capitalismo. Assim, compreendemos o caráter da alternativa no processo do trabalho como sendo a passagem efetiva da possibilidade à realização. É por meio da capacidade consciente de observação e da adequação das condições encontradas, em favor do alcance da objetividade pretendida, que o ser humano escolhe a alternativa que naquele momento se apresenta como a mais efetiva para a continuidade do seu desenvolvimento, para a construção da sua sociabilidade. Sobre o caráter alternativo advindo do espelhamento da realidade no processo do trabalho, Lukács (2013, p. 71) afirma que,

[...] quando o trabalho é realizado num sentido mais estrito, a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas.

As tomadas de decisões dentre as alternativas não se fazem presentes apenas nas que envolvem a transformação da natureza em objetos de uso, quando há a necessidade de um conhecimento mínimo da matéria que se deseja transformar e de um processo prático para se alcançar a materialidade daquilo que fora idealizado previamente na consciência humana. Porém, pelo contrário, elas se tornam tanto mais complexas à medida que o desenvolvimento do trabalho se processa, uma vez que são tomadas decisões alternativas que podem ser condicionadas por influências sociais e desta forma trazer consequências para a práxis tanto do ser individual quanto do ser como pertencente a uma coletividade.

Devemos lembrar que o ser humano é um ser que responde e que tem a necessidade de se relacionar com os demais homens, sendo exatamente dessa relação com o outro, e com o objeto ou objetividade social, ao apresentar os caminhos e bloqueios para a sua tomada de ação consciente, que decorrem as possibilidades de ele reagir às alternativas com as respostas tidas como “corretas”, conforme as necessidades daquele contexto social. Toda decisão por ele tomada é permeada pelo conjunto desse complexo ideológico que envolve a vida social desse homem enquanto pessoa individual e, ao mesmo tempo, pertencente a um grupo. Lukács (2013, p. 469-470) nos indica que,

Por um lado, a unidade social do homem, a sua existência como pessoa se evidencia no modo como ele reage às alternativas com que a vida o confronta; as ponderações que precedem essas decisões em seu íntimo nunca chegam a ser totalmente indiferentes para o quadro global dessa sua singularidade, mas, ainda assim, trata-se da cadeia vital de decisões alternativas, na qual se manifesta a verdadeira essência da singularidade social, a dimensão pessoal do homem. Por outro, e simultaneamente, porém, todas as alternativas, pelas quais o homem toma suas decisões, são produtos do *hic et nunc* social, no qual ele tem de viver e atuar; mas essas perguntas, às quais ele responde em cada caso, não só são levantadas pelo meio ambiente social; cada uma dessas perguntas também tem sempre um campo de ação de possibilidades de respostas reais concretamente determinado em termos sociais. Portanto, o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades.

Nesse sentido é que compreendemos a práxis humana como resultante das escolhas dos homens dentro do processo do trabalho e da sua sociabilidade, pois, quando o autor nos fala ser o próprio homem que escolhe as possibilidades dessa construção, ele reafirma o que já havia sido explicado, a inexistência de um autor supremo para a construção da historicidade humana, bem como nos faz perceber que se insere ao processo de escolha um exame consciente dessas possibilidades por parte desse mesmo ser humano, resultando daí um processo educativo

dessa práxis. Assim, ele nos leva à convicção de que “[...] quanto mais complexo, quanto mais ramificado for esse campo de ação, tanto mais desenvolvida será a sociedade; de modo correspondente, quanto maior for a parcela pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade.” (LUKÁCS, 2013, p. 470). Vale lembrar que, mesmo a personalidade humana não estando diretamente relacionada com a quantidade de conhecimento que este homem possui, e muitas vezes isso se mostra inversamente contrário, o ser humano desenvolve a sua consciência sobre a realidade e, nesse processo de construção de si e da sua sociabilidade, as tomadas de decisões alternativas são cada vez mais efetivas e pertinentes ao seu trabalho e modo de vida, exigindo reflexões sobre as possibilidades que cada decisão tomada pode acarretar, como quais as consequências para si enquanto ser individual e como ser pertencente ao coletivo. Sobre essa ação reflexiva do homem, Silva (2016, p. 53-54) nos diz que

[...] a consciência e o ato de refletir sobre as decisões que são tomadas possibilitam que o homem antecipe idealmente o resultado que será alcançado conforme a opção alternativa decidida por ele em cada momento histórico da sua vida social, pois cada tomada de decisão envolve todas as questões sociais decorrentes do ato produtivo e dos seus nexos causais sociais, tornando o homem livre para agir e escolher no desempenho da sua práxis.

É evidente que não podemos esquecer o que Lukács nos fala sobre o primeiro ato de liberdade do homem que se faz presente no momento em que ele se depara com as possibilidades de escolhas dentre as alternativas dispostas em sua realidade social, examinando conscientemente as reais condições de todo ambiente já que há bloqueios que impedem a plena realização do ser social. O autor nos chama atenção ao fato de que esta liberdade no ato de escolher não se fundamenta apenas em suas vontades individuais e nem sempre se apresentam com o mesmo grau de importância, já que as alternativas se processam dentro de campo de ação socialmente determinado. Aqui podemos lembrar Marx e Engels (2007, p. 43) ao comentar que “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias [...]”, mas Marx nos alerta ao dizer que, no processo de construção da sua historicidade, essas circunstâncias não são escolhidas pelos próprios homens, pois estas já “[...] lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

Devemos considerar também neste momento o que Lukács nos fala sobre a capacidade de obtenção de sucesso ou de fracasso que as escolhas tomadas pe-

los homens podem trazer. Ele deixa evidente que, na busca dos caminhos para a solução de possíveis antagonismos, ou até mesmo para encontrar meios de que tudo permaneça conforme se encontra, o alcance do sucesso na realização de uma teleologia em uma causalidade posta se torna muito mais propício ao erro conforme essa intenção volte a fazer com que outros homens reajam de acordo com a vontade de quem a estabelece, ou seja, à medida que a intenção seja que eles efetivem novos pores teleológicos. Na transformação material no âmbito primário, a busca dos meios mais adequados de efetivar o seu ideal em algo novo, passa por um exame consciente da materialidade objetiva da própria natureza. Quando da realização do exame das condições para se atingir o fim em âmbito secundário, o espelhamento da realidade na mente do agente que estabelece a teleologia sofre condicionamentos externos fixados anteriormente por outros homens e por isso se processa com maior chance de fracasso.

Devemos estar cientes de que o espelhamento da realidade na consciência não é a realidade em si, mas representa idealmente o que o ser humano consegue capturar sobre a objetividade social que o circunda, seja em âmbito primário, seja em âmbito secundário, por isso o processo educacional oferecido a esse homem se torna fundamental para a construção da sociabilidade e da sua historicidade. Assim, compreendemos que, quanto maior for o seu conhecimento de mundo, menores serão as interferências externas para sua tomada de decisão alternativa, já que o espelhamento da realidade em sua mente será tanto mais preciso quanto a própria realidade em si, levando o ser humano a escolher aquela alternativa mais viável e possível de sucesso.

As decisões alternativas que podem ser tomadas como bem sucedidas ou até fracassadas dependem do contexto social que esta venha a ser escolhida, mas sempre será desta maneira de refletir sobre a realidade objetiva e escolher dentre as possibilidades de ação aquela alternativa, que se apresenta como a mais adequada para atingir a sua causalidade posta que o desenvolvimento do ser humano e da sua sociabilidade se processará por meio da sua práxis no trabalho. É dessa possibilidade de sucesso e de fracasso que podemos falar em estranhamentos no trabalho e de espelhamento da realidade como falsa consciência do real. Queremos deixar claro que são essas escolhas que se processam no conjunto da práxis humana e que desembocam em tudo o que consideramos como sendo o campo de ação prática e

vivencial do homem que permitem a construção ideal da sua vida em sociedade, ou seja, a produção e reprodução do que conhecemos como superestrutura.

Dessa forma podemos dizer que se trata de um campo de ação eminentemente ideológico, já que se processa por meio de intenções e ações teleológicas secundárias, fazendo-se permeado pelo modo como os homens trabalham e se relacionam entre si. Assim, entendemos que é no ato da construção histórica e processual da sociabilidade humana, no modo como os homens se relacionam no trabalho e pelo trabalho, que se processam e se desenvolvem todas as condições para a construção e reprodução da existência do ser humano de forma conscientemente intencionada por ele mesmo, um processo permanente de transformação do seu ambiente e de si mesmo enquanto ser genérico, social.

É claro que não se trata de dois atos separados, primeiro o ser humano transforma a natureza em objetos de uso e só depois constrói a superestrutura na qual ele encontra as demais esferas da sua práxis social, tais como o campo da economia, das leis, do direito, da família, da religião, da educação, dentre tantos outros. Estamos nos referindo à dialeticidade existente no processo do trabalho e é esse o ponto ao qual podemos associar a categoria trabalho com a categoria da ideologia, pois desse processo de construção objetiva do homem em um novo ser e da natureza em uma nova sociabilidade é que se produz e reproduz ideologicamente o campo da superestrutura. Como já falamos, as teleologias aqui se processam para atingir a consciência dos demais homens, possuindo certo grau de autonomia em sua execução, mesmo que seja imbricada às teleologias primárias consideradas como positiva ou negativa para a construção da superestrutura. Assim, diante do exposto, temos ciência da imbricação da categoria do trabalho com o processo teleológico que o antecede e conseqüentemente de como a categoria da ideologia se processa de acordo com ela. Desta forma, torna-se fundamental a compreensão de como essa última se volta de uma prévia ideação para uma ideologia, e conseqüentemente como ela pode vir a cumprir uma função social que poderá ser ou não seguida.

Para isso, tomaremos um novo tópico a fim de levantar o posicionamento marxiano e lukacsiano sobre a categoria da ideologia como função social, bem como acerca da função social que ela desempenha na esfera educacional, fazendo-se fundamental para o processo de formação humana conforme o tipo de trabalho, pa-

ra, desta forma, expor como ela se torna fundamental para o processo de formação do ser humano.

2.2 Ideologia como função social: Marx e Lukács

Sabemos que Lukács, assim como Marx, compreende o trabalho como a categoria que possibilita a ação do homem para construção da sua existência enquanto ser histórico e processual. É decorrente desse processo do trabalho que o ser humano dá início a toda a complexidade que envolve a formação do seu ser, enquanto ser genérico e social, bem como de toda a complexidade que resulta na construção da sua sociabilidade, âmbito que se faz permeado de ideologias de diversas formas e sem as quais o processo laboral não seria possível de se concretizar.

É por esse entendimento que compreendemos a atividade humana como resultado da relação dialética entre teleologia e causalidade existente no processo do trabalho, pois a práxis laboral se efetiva em virtude da capacidade do ser humano de capturar idealmente, em sua consciência, os acontecimentos da realidade para, a partir daí, buscar meios efetivos de transformação desta realidade em novas objetividades sociais, seja no âmbito da transformação direta da natureza, seja no âmbito da transformação dos complexos sociais, o da superestrutura.

Assim, podemos inferir que o processo teleológico que encontramos apenas no trabalho não se dá exclusivamente nas transformações relacionadas à matéria orgânica, mas também ocorre no âmbito das relações sociais que decorrem desde o momento primário, visando, neste caso, transformar o comportamento humano e suscitar o estabelecimento de novos posicionamentos teleológicos nesse ser que se faz social pela sua práxis. Vimos que não se trata de posicionamentos teleológicos iguais nem de processos que ocorrem separadamente um do outro, mas sim de estes estarem imbricados entre si e possuírem certa autonomia em sua execução. Sobre tal diferença entre os tipos de pores teleológicos, Lukács (2013, p. 399) nos indica que

[...] os pores direcionados imediatamente para o metabolismo entre sociedade e natureza se diferenciam em essência, tanto subjetiva como objetivamente, daqueles cuja intenção direta é a mudança de consciência de outros homens; estes também podem evidenciar diferenças qualitativas, dependendo do alcance das mediações que ligam as modificações intencio-

nadas da consciência com os problemas reprodutivos diretos dos homens e de acordo com o conteúdo dessas modificações.

A passagem nos permite identificar que cada pôr teleológico possui um ponto de partida para a efetiva ação humana. Podemos complementar o raciocínio dizendo que, por mais autonomia que a construção histórica da sociabilidade possa parecer possuir, jamais se poderá negar que esta construção seja resultado do metabolismo entre o homem e a natureza. De acordo com o pensamento lukacsiano, a captura consciente da realidade que antecede a prática laboral, a prévia ideação, só é possível de acontecer na atividade humana, e isso afasta qualquer entendimento que refute tal atividade como independente das vontades e ações exclusivas dos homens. A respeito da capacidade humana de capturar idealmente a realidade e estabelecer posicionamentos teleológicos para a construção de si e da sua historicidade, Lukács (2013, p. 414) nos diz que

[...] sem pôr teleológico não há percepção, imagem, conhecimento corretos, relevantes para a prática do mundo objetivo. Só o pôr teleológico direcionado para o uso, para a mudança do mundo objetivo, produz aquela seleção dentre a infinitude tanto extensiva como intensiva dos objetos e processos da natureza que possibilitam um comportamento da práxis em relação a eles.

Assim, identificamos que é por meio desse ato consciente de captura da realidade que o ser humano se comporta perante ela, conforme a necessidade do momento para transformá-la em algo novo. Uma percepção da realidade que não se processa como uma ação de contemplação, mas que se faz de maneira ativa, direcionando a escolha dentre as alternativas que se apresentam nela para atender as novas exigências que se processam conforme a complexidade e bloqueios decorrentes do desenvolvimento dialético da sua práxis. Aqui devemos lembrar o que Lukács nos fala sobre o fato de não ser apenas o ato de captura da realidade na consciência aquilo que podemos considerar como sendo o estabelecimento de uma teleologia. Para que esta captura se processe como tal, faz-se necessário que este ser consciente busque os meios de efetivá-la na prática, caso contrário esta contemplação permanecerá sendo uma elevação da consciência sobre a realidade existente, mas nunca poderá ser considerada uma teleologia, já que não se torna posta, não se objetiva na realidade, sendo a inseparabilidade entre teleologia e causalidade posta uma característica primordial do ser social. Diz Lukács (2013, p. 366) que

[...] a vinculação da causalidade com a teleologia aparece como característica ontológica primordial do ser social. Por um lado, a representação subjetiva ou a intenção de um pôr teleológico permanece algo meramente ideal ou uma intenção sem eficácia do homem se através dela não forem postas em movimento – imediatamente ou por mais mediatamente que seja – cadeias causais na natureza inorgânica ou orgânica; na ontologia do ser social, não há nenhuma teleologia enquanto categoria do ser que seja desprovida de uma causalidade que a realize. Por outro lado, todos os fatos e eventos que caracterizam o ser social como tal são resultados de cadeias causais postas teleologicamente em movimento.

Assim, a capacidade de captura da realidade na consciência adquire certo caráter de possibilidade para a ação dos homens, sendo desta forma que se inicia a construção gradual de si mesmo e de toda a sua história. É exatamente nesse ponto que podemos associar tal raciocínio exposto com a categoria da ideologia em seu sentido mais amplo, já que ele se volta para essa questão de compreendermos “[...] que, no âmbito do ser social, nada pode ocorrer cujo nascimento não seja decisivamente determinado por esse mesmo ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p.468), sem que o pôr teleológico se apresente como a ideiação do fim a ser transformado. Assim, é decorrente de suas novas objetivações por meio do desenvolvimento do trabalho, respondendo aos questionamentos levantados por ele mesmo dentro do contexto social, que o ser humano universaliza suas manifestações ao se relacionar com os demais homens e objetos sociais daí resultantes.

Não podemos esquecer o fato de que este ser social, mesmo no mais alto grau de desenvolvimento das suas potencialidades, jamais deixará de atender aquelas condições de produção e reprodução da sua existência que se fazem relacionadas ao seu ser natural. Já foi dito que estas se fazem cada vez mais distantes de sua barreira natural à medida que o ser humano se desenvolve pelo trabalho, e isso torna o seu ser-propriadamente-assim cada vez mais social e determinado por essa sociabilidade. Vejamos o que Lukács (2013, p. 468-469) menciona a este respeito:

[...] é uma lei do desenvolvimento social que tais determinações jamais possam desaparecer totalmente, mas que elas se tornem cada vez mais socializadas, que o seu ser-propriadamente-assim se manifeste cada vez mais decididamente como determinado de modo predominantemente social. Assim sendo, não há, desde a alimentação e a sexualidade até a exteriorização mais abstrata de uma ideia [*Gedankenäußerungen*], nenhum componente do ser social cujo ser-propriadamente-assim concreto não seja essencialmente codeterminado pelas circunstâncias sociais de seu nascimento. É isso e só isso que significa a mais geral das determinações da ideologia.

A passagem nos faz perceber a obviedade já defendida até aqui, a de que “[...] a sociabilidade universal do próprio homem, como de todas as suas manifesta-

ções vitais [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 469) na realidade são decorrentes do modo de produção ao qual o ser humano vive e atua. E, por este homem estar ininterruptamente se reproduzindo, o ser social que atua em concomitância com o ser natural, ao qual sua base está atrelada, tem ambas as esferas modificadas substancialmente, tanto qualitativa como quantitativamente, à medida que o seu desenvolvimento se processa pelo trabalho realizado. Sobre esse caráter de reprodução do ser humano, Lukács (2013, p. 201) assevera que

O ser social só tem existência em sua reprodução ininterrupta; a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que se modifica ininterruptamente, consistindo justamente em que a mudança incessante produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substanciais do ser social. Como o ser social surgiu da natureza orgânica, ele forçosamente preserva as características ontológicas constantes da sua origem.

Podemos identificar, no ser social, a existência de um elo entre a sua base natural e a totalidade da sociedade. Conforme o autor, a reprodução em ambas as esferas se dá em meio a um determinado entorno, que conseqüentemente influencia o processo de reprodução do ser humano. Sobre esse processo interativo entre ser vivo e o meio ao qual está inserido, Lukács (2013, p. 202) diz que “[...] o momento predominante aqui certamente é como o entorno influi nos seres vivos, como ele promove, permite ou impede a sua reprodução; é isso que, em última instância, determina a conservação ou extinção das espécies, dos gêneros etc.” Podemos lembrar aqui a função social que a ideologia cumpre em cada sociedade, em cada período da construção histórica dos homens; tanto no seu sentido amplo como no seu sentido estrito, ela se volta à consciência do ser em desenvolvimento, mas essa questão será abordada logo em breve. O que pretendemos é esclarecer que o processo de reprodução do ser social, no tocante à esfera biológica, e a sua condição de pertencimento a uma sociedade influenciam, e até determinam, a sua sociedade como um todo, visto que se trata de um complexo que não se isola parcialmente em cada momento e que se faz repleto de ideologias diversas.

Assim, podemos dizer que o devir homem do homem, que está relacionado com o seu desenvolvimento de maneira sempre ascendente, não o limita à sua base orgânica, mas proporciona condições para satisfazer suas vontades em níveis cada vez mais puramente sociais. Conforme esse homem se relaciona com os demais seres humanos, os acontecimentos da sua vida cotidiana vão adquirindo certo

caráter de costume daquela sociabilidade. Muitas vezes, tais costumes são passados às gerações futuras como ensinamentos práticos que se fixam ideologicamente na práxis daquela população de maneira tão primordial que as pessoas reproduzem sem questionar sua origem, função prática, ou até mesmo sem pensar em mudar essa forma de agir.

Queremos deixar claro que esse processo de reprodução do ser humano, enquanto ser vivo e ser pertencente a um grupo social, não está mais relacionado diretamente à natureza de forma imediata, mas se faz inserido em uma totalidade social que também será levado em conta no momento em que o homem for estabelecer suas teleologias e ações, sendo essa sociedade um *medium* ineliminável da ação prática e ativa na sua práxis. Sobre esse caráter que a sociedade assume, Lukács (2013, p. 204) afirma que,

Em tudo isso, torna-se manifesto um dado ontológico fundamental do ser social: o homem como ser vivo não só biológico, mas ao mesmo tempo como membro trabalhador de um grupo social, não se encontra mais numa relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem mesmo consigo como ser vivo biológico, mas todas essas interações inevitáveis são mediadas pelo *medium* da sociedade; mais exatamente, como a socialidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pores do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável.

Ao se referir à sociedade como um *medium* à práxis social dos homens, Lukács torna evidente que a forma como os homens respondem as alternativas concretas que se apresentam na realidade objetiva não será mais pautada em decisões que considerem apenas sua relação direta e imediata com a natureza; seus pores teleológicos nesse momento deverão considerar todo o contexto e relevância que sua decisão possa acarretar. E, nesse processo consciente de escolher dentre as alternativas, o ser humano faz uma “leitura” da realidade e dos possíveis retornos que a sua escolha poderá trazer, muitas vezes usando como critério associações com acontecimentos anteriores. Aqui podemos dizer que os costumes e as tradições servem como uma educação que usa analogias, possuindo um peso tão significativa que até a própria ciência, com seus estudos e comprovações lógicas, pode não ser vista como a melhor opção a ser tomada. No entanto, devemos lembrar o que Lukács (2013, p.467) nos indica sobre a função da ideologia:

[...] verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Assim, podemos dizer que a ideologia da vida cotidiana que se efetua na realidade de uma sociedade se processa devido às escolhas do ser humano enquanto pessoa e pertencente a um grupo, uma unidade complexa “[...] na qual todas as tendências necessárias na prática para a reprodução da vida, tanto do homem singular como de suas associações, concentram-se numa unidade de pensamento e sentimento indivisível no plano imediato” (LUKÁCS, 2013, p. 476). Nesse processo dialético de reprodução da vida, o ser humano pode simplesmente se adaptar às mudanças e conservar a maneira que a realidade se encontra, assim como ele pode reagir ativamente interferindo nesta permanência e até transformando a realidade objetiva. É nesse sentido que falamos que o ser humano age conscientemente orientado a um fim posto ao analisar e regular seus pores teleológicos, assim também como a sua reação perante os pores dos demais homens. Lembramos que Lukács diz ser o próprio homem quem toma suas decisões alternativas, podendo, sob certas circunstâncias sociais, isolar-se de questões conflitantes ou não, e até reagir ao seu ser-propriadamente-*assim* histórico social. Isso o torna pessoa que possui dois lados que se integram em um mesmo ser, o ser social. Assim, diz Lukács (2013, p. 470) afirma o seguinte:

Da vida cotidiana até as supremas objetivizações [*Objektivationen*] do reino humano vigora, em toda parte, a dupla determinação aqui esboçada. Nela se evidencia o que se deve entender por ideologia no sentido mais amplo da palavra, a saber, que a vida de cada homem e, em consequência, todas as suas realizações, sejam elas práticas, intelectuais, artísticas etc., são determinadas, no final das contas, pelo ser social em que o referido indivíduo vive e atua.

É por essa compreensão que defendemos a história humana como resultante da práxis laboral, pois, ao idealizar, em sua consciência, uma nova objetividade social, há não só a transformação material desta mesma realidade – seja de forma imediata, seja a *posteriori* –, mas também ocorrem mudanças em todo o complexo superestrutural tão necessário à práxis humana e que, conseqüentemente, o transforma enquanto ser ativo desta realidade. Assim, identificamos a importância da

formação da consciência para a construção desse ser social, pois, somente após a atuação desta, é que se dá continuidade ao processo do trabalho. Porém, devemos lembrar que se devem considerar os acontecimentos históricos que resultam na atual conjuntura social, pois, caso a formação da consciência não considere o contexto, essa visão ideal será, para lembrar Marx, incompleta e considerada uma “falsa consciência”. É exatamente nesse ponto que falamos que, conforme o tipo de trabalho e ideologia decorrente dele, o processo educativo para a construção da consciência humana poderá estar direcionado para a manutenção do *statu quo*, ou seja, uma educação que visa à manutenção do capitalismo, ou se fazer permeado de ensinamentos que proporcionem uma formação do ser no sentido mais amplo do termo, o que pode oferecer meios alternativos para a construção de uma educação no sentido omnilateral, como Marx defende.

Frente ao exposto, evidenciamos o papel ativo da sociedade para a formação da consciência, pois, como vimos, a diferença fundamental entre o trabalho humano e a atividade animal sobre a natureza se faz na capacidade do homem de captura consciente da realidade, de estabelecimento teleológico que antecede a sua práxis, bem como de produção para além das necessidades imediatas à sua reprodução enquanto ser natural. Nesse sentido, lembramos o que Marx (2008, p. 47) nos fala sobre essa capacidade humana do uso da consciência no processo constitutivo de si mesmo em sociedade; ele nos diz que “Não é a consciência dos homens que determina o ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência”. Aqui associamos essa afirmativa ao que Lukács nos diz acerca da sociedade como um *medium* ineliminável desse processo reprodutivo e constitutivo do ser. Nesse ponto, podemos associar tal explicação ao sentido estrito da ideologia, pois, conforme o autor, ela se volta exatamente à necessidade de os homens tornarem-se conscientes quanto ao caráter elementar da ideologia no sentido amplo, que se faz presente em todas as instâncias da vida social, incluindo sua vida cotidiana. Estando o sentido estrito de ideologia associado a um instrumento de luta social, ele pode ser usado socialmente para combater conflitos antagônicos de pontos de vista que surgem nas esferas ideológicas; sendo ele contrário ou aliado ao ponto de vista dominante, sempre cumprirá uma função social, preservando ou modificando o momento histórico. Lukács diz que a ideologia não se apresenta com a característica de certeza ou incerteza, veracidade ou falsidade, mas que se faz um meio para que os homens

travem seus embates e solucionem os antagonismos existentes em cada período do seu desenvolvimento. Ele afirma que “[...] a ideologia é, sobretudo, a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465).

Segundo o autor, é dessa maneira que as concepções a respeito das necessidades humanas ao seu meio ambiente, em determinadas circunstâncias, podem vir a ser uma ideologia, já que elas cumprem uma função social, tornando-se veículo teórico e/ou prático para solução de problemas, meios de interferência da realidade e dos conflitos, independentemente de serem de um pequeno grupo ou de dimensões maiores. Assim, podemos complementar dizendo que, conforme o tipo de sociedade, por essa sociedade ser um *medium* das ações humanas, a maneira como esses homens agem passa por determinações que se fixaram devido às escolhas alternativas de outros homens, que, conseqüentemente, influenciaram a formação da consciência destes e das próximas gerações perante estes acontecimentos sociais; isso sempre ocorrerá conforme o seu tipo de trabalho e a ideologia que resulta dessa relação dialética com formação educacional.

É nesse sentido que podemos dizer que a ideologia cumpre uma função, não nos questionando se verdadeira ou falsa, boa ou ruim, mas deixando claro que, conforme o modo de produção, haverá uma ideologia com uma função social que se fará refletida em todos os demais complexos sociais que compõem a superestrutura, campo eminentemente ideológico e totalmente necessário à realização do processo do trabalho. Por esse motivo, podemos dizer que a relação existente entre a categoria do trabalho e a categoria da ideologia resulta diretamente em um determinado processo de formação do ser, no sentido mais amplo do termo, uma vez que tal processo formativo determina a maneira prática que este ser humano, consoante a necessidade da realidade, executará suas transformações, seja no âmbito material, seja no âmbito imaterial.

É claro que a questão da necessidade, assim como da vontade, no momento das escolhas relevantes dos melhores caminhos a serem seguidos para a realização do trabalho, não ocorre de maneira unilateral, pois requer toda uma complexidade de ações que envolvem não só diretamente a ação de quem estabelece a prévia ideação, mas também requer a ação dos demais homens. Aqui lembramos Marx (2011), quando nos diz serem os próprios homens que fazem a sua história,

mas, ao mesmo tempo, já nos faz perceber que as circunstâncias para tal processo não foram escolhidas por eles mesmos. Como sabemos, o desenvolvimento proporcionado pelo trabalho leva ao afastamento da barreira natural do ser humano. Com isso, sua maneira de se comportar perante a realidade se torna cada vez mais complexa; as possibilidades de escolhas dentre as alternativas dispostas socialmente, por sua vez, também. Em virtude da complexidade quanto às escolhas e resultados decorrentes dessa práxis, os homens, muitas vezes, se veem fora do processo que resultou tal contexto histórico, não o reconhecendo como resultante dos seus atos, principalmente quando, para que as suas vontades se efetivem, estas escolhas se voltem para a mudança comportamental de outros homens, para que estes homens efetuem novas teleologias que venham a complementar uma ação ulterior. Aqui podemos associar ao que Lukács trata como sendo os estranhamentos decorrentes do trabalho, que podem e devem ser superados conforme defende o autor.

Como já mencionado, o ato que deseja influenciar a ação do outro ser humano, para que possamos atingir aquilo que desejamos na nossa práxis, é o que Lukács considera como sendo as posições teleológicas secundárias. Estas se voltam a fazer com que outros homens ajam conforme a nossa intenção, direcionando-se para atingir o comportamento do outro. Vale lembrar que são estas posições teleológicas secundárias que se processam dentro de um quadro de incertezas bem mais amplo e suscetível ao fracasso do que aquelas posições teleológicas primárias, que se fazem voltadas para a transformação material. A incerteza quanto ao sucesso de se alcançar a sua causalidade posta está relacionada à necessidade de um amplo campo de conhecimento por parte do homem perante o que ele deseja transformar, pois, como sabemos, é necessário um mínimo de conhecimento sobre o objeto a fim de se exteriorizar aquilo que só se faz presente idealmente em sua consciência.

Assim, a dinâmica que envolve tal processo passa pela busca daquelas possibilidades dentre as alternativas existentes, tornando a complexidade do momento ideal um ato unitário que requer não somente a captura ideal da realidade por parte do ser pensante, mas também uma reflexão sobre como esta escolha resultará na práxis social. A imbricação do que fora capturado idealmente pela consciência com a necessária reflexão sobre o que conhecemos da realidade para escolher os atos mais adequados de tornar o idealmente capturado em algo posto dentro do

campo fenomênico desemboca na relação sujeito/objeto. É por esse entendimento que o ser humano que executa o seu trabalho não só fixa os acontecimentos na realidade social como também determina a maneira pela qual se fará o processo de constituição para a formação do seu ser social. Isso só é possível porque o homem se distancia da realidade e, por meio da consciência, idealiza o fim que deseja atingir, analisando, adequando e até mediando os meios de torná-lo posto socialmente. Lukács (2013, p. 407) menciona que

A novidade ontológica dessa interposição na gênese do ser social consiste, portanto, em que, na consciência do homem, surge uma imagem correspondente à realidade objetiva, cuja análise mais minuciosa, cuja aplicação cada vez mais diferenciada à realidade, é que possibilita a práxis material, a realização dos pores teleológicos. Essa imagem, esse espelhamento da realidade na consciência dos homens, adquiriu, portanto, uma autonomia imediata na consciência, defronta-se com esta como objeto próprio e peculiar, mediante o qual pode surgir uma análise tão indispensável, uma comparação contínua dos seus resultados com a própria realidade. O pôr teleológico exige, desse modo, certo distanciamento da realidade por parte da consciência, um pôr da relação do homem (da consciência) com a realidade: como relação sujeito-objeto.

Assim, podemos inferir da passagem que é da relação sujeito-objeto que o ser humano põe em prática aquelas ações que se fazem necessárias ao processo de desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, de si mesmo enquanto ser social. Desse modo, a importância desse processo de constituição da formação da consciência dos homens está relacionada ao modo como este irá espelhar a realidade, pois, de acordo com a função ideológica que rege a sociedade decorrente do modo de produção, ela pode se voltar – para lembrar Marx – à captura da realidade enquanto falsa consciência. No entanto, devemos lembrar que para Lukács a ideologia se dá como uma orientação ideal para a ação humana, e não simplesmente como uma visão falsa ou verdadeira sobre a realidade. Segundo ele, o que importa não é o critério verídico ou não da ideologia vigente decorrente do modo de produção, e sim qual a função social que vai orientar a ação prática dos homens na construção da sua sociabilidade, seja ela aliada, seja ela oposta ao sistema.

Devemos lembrar que Lukács faz uma caracterização da ideologia com um duplo aspecto, ele nos evidencia a ideologia no sentido restrito e amplo e nos fala que, a partir daquelas determinações da vida cotidiana que orientam a ação dos homens, o nosso mundo fenomênico sempre será regido pelos nossos próprios atos teleológicos. Assim, através do uso da ideologia no seu sentido restrito, aquela que atinge a área central dos conflitos entre as classes, a dimensão fenomênica (prática

política, jurídica, por exemplo) se volta a atingir a essência, necessitando de uma ideologia cientificamente formulada para mobilizar o mundo fenomênico e transformar a essência do plano estrutural. Enquanto isso, a ideologia em seu sentido mais amplo se projeta para a ação do homem, para a orientação daquelas ações que já foram fixadas pelos costumes e que os homens as reproduzem quando respondem as perguntas e agem em determinadas situações que surgem na sua vida cotidiana de forma imediata e necessária.

Perante o exposto, podemos dizer que a vida cotidiana é o ponto de partida para a ação humana e que ela possui características que conduzem ao sentido da alienação, havendo também outras que impulsionam a ação humana ao polo oposto, o da transformação. Então é nesse sentido que a ideologia torna a ação consciente sobre os problemas e, ao mesmo tempo, orienta a ação prática voltada a atingir aquele fim desejado, claro que conforme a capacidade que cada ser humano possui de interpretar a realidade e capturar idealmente aquela condição de existência. No entanto, é preciso lembrar que há ideologias que, segundo Lukács, voltam-se para a essência da relação indivíduo/gênero, como a filosofia e a artes, pois são formas puras de ideologia e não se apresentam precisamente para os conflitos da vida cotidiana.

Assim, é nesse sentido que falamos que a ideologia interfere no processo de formação do ser, pois, conforme a capacidade do ser humano de interpretar e capturar conscientemente a realidade que o circunda, este terá a capacidade de agir praticamente de maneira cada vez mais voltada à sua realização enquanto ser genérico e social. Logo, para que possamos tratar desse processo de formação do ser, faz-se necessário que tomemos um novo tópico, a fim de apresentar a relação da categoria do trabalho com a ideologia para daí articular o quão fundamental ela se faz ao processo educativo, aquele processo de formação do ser no sentido mais amplo do termo e que podemos dizer estar associado à função da ideologia no sentido amplo.

2.3 Trabalho e ideologia no processo formativo

Falamos que a ideologia também se faz presente em todo o campo dos complexos sociais e por esse motivo ela interfere no processo constitutivo de forma-

ção do ser social. Como sabemos, a capacidade de captura ideal da realidade, e de interpretação desta, passa pela consciência humana. Isso proporciona que a ação prática dos homens chegue à sua concretude, ou seja, o ser humano idealiza mentalmente uma causalidade posta, examina as condições existentes para realizá-la na prática e põe em movimento os nexos causais para atingir o seu objetivo. Assim, essa capacidade de agir praticamente orientado a um fim posto se dá de maneira cada vez mais voltada à sua realização enquanto ser genérico e social. Logo, o desenvolvimento do modo de produção leva, necessariamente, ao desenvolvimento das potencialidades relacionadas à formação de si mesmo, e isso está relacionado ao caráter educativo existente no processo do trabalho, uma relação eterna e independente do modo de produção que se faça na realidade.

Quando falamos de caráter educativo ou em educação no sentido geral, é comum que nossa consciência a relacione com o modelo educacional presente nas instituições de ensino, a educação formalizada. No entanto, o tipo educacional que desejamos apresentar neste momento se volta ao sentido mais abrangente do termo, aquelas aprendizagens do convívio cotidiano e que o homem leva por toda a vida, pois se trata da formação humana, que é inerente à sua vida social. Paracelso (1951, p. 181 *apud* MÉSZAROS, 2008, p. 23), ao se referir à aprendizagem do processo educativo no sentido mais amplo, salienta que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice [...]”. E isso conduz a pensarmos conforme Marx quando considera o ser humano um ser social, um ser de relações que possui sua gênese no trabalho e nos complexos sociais que são decorrentes dele, incluindo aí a ideologia e a educação. Assim, podemos dizer que a ideologia resultante da práxis laboral está diretamente relacionada ao processo de formação do ser, pois esse processo formativo se retrata naquela educação em seu sentido mais amplo.

Como salienta Lukács, a gênese do ser social está no trabalho, e ele requer um mínimo de conhecimento para ser realizado. Além disso, o trabalho proporciona ao ser humano o surgimento de todas as demais categorias que são fundamentais à estrutura da sociabilidade e do próprio homem enquanto ser humano em constante formação. Assim, se levamos em consideração que a espécie humana é

a única que necessita ser educada¹⁶, e que necessariamente se desenvolve ao buscar suas condições de reprodução, chegaremos à compreensão de que os homens sempre aprenderão algo, no convívio com os demais homens, através das experiências de vida. Nobre Lopes (2006, p. 130) afirma que “[...] o homem não nasce social, gênero humano, para se atualizar enquanto tal, faz-se necessário que ele se auto-construa através da atividade do trabalho”. É desta forma que consideramos que os homens são produto do seu trabalho e que estes se tornam sociais ao transformarem a natureza externa em seu corpo, ao mesmo tempo que têm a sua própria natureza transformada pelo processo, o que os torna mais humanizados, um ser genérico.

Estas considerações condizem com as colocações de Marx (1989, p. 194), quando nos diz que “[...] o homem produz o homem e se produz a si mesmo e aos outros homens [...]”. Isso se dá pelo trabalho que possui um princípio educativo inerente ao seu processo, levando à constituição do caráter, da personalidade, da individualidade e da sociabilidade humana como um todo, pois, como vimos, ele se processa da relação do homem com a natureza e com os demais homens entre si. Marx (1989, p.194-195) salienta que

O significado humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana [...] Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com os outros, sou social [...] A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social.

Podemos perceber que é através da ação prática e consciente do homem sobre a natureza, e demais homens, que se dá início à construção de toda a complexidade que compõe a sua existência enquanto ser livre de determinações que o prendam à sua base natural. Não apenas atua para atender as necessidades naturais ao seu ser biológico, mas se faz dotado de capacidade criativa para se desenvolver humanamente, adquirindo conhecimentos que possibilitam a sua autoconstrução e construção da sua sociabilidade, pois existe nesse ser a atuação da sua consciência com a prévia ideação do que deseja atingir.

¹⁶ Tal ideia se faz presente na obra de Kant, *Sobre a pedagogia* (2006). Kant afirma que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada”. (KANT, 2006, p. 11)

Lukács, assim como Marx, lembra-nos de que, conforme o ser humano se desenvolve pelo trabalho, ele se torna cada vez mais social, cada vez mais ele se distancia da barreira natural intrínseca ao seu ser. Isso está relacionado ao salto ontológico que o trabalho proporciona ao homem, à efetiva passagem do ser orgânico ao ser social que, conseqüentemente, inclui, na vida humana, necessidades que antes não existiam. Com o afastamento da barreira natural, não serão mais desenvolvidas apenas as atividades relacionadas ao ser natural, o homem vai adquirindo necessidades físicas, emocionais e biológicas para a construção da sua vida em sociedade, da sua própria história e da sua sociabilidade como um todo. Portanto, devemos frisar que as necessidades biológicas não desaparecem, elas vão se modificando e sendo adequadas aos costumes da sociedade que o próprio homem constrói. Conforme elas se tornam sociais, mais humanizadas, o homem necessita de um processo de ensino e aprendizagem que adapte seu comportamento de acordo com cada momento histórico, para que, desta forma, esteja preparado para fazer escolhas entre as alternativas necessárias ao processo constante de formação do seu ser social, mesmo que existam bloqueios à plena realização do seu ser enquanto genérico e social.

Nesse processo de humanização, o ser social que dele resulta não se desvincula do ser natural no qual sua base está fundada. Porém, o amadurecimento do ser biológico do ser humano se dá como um processo natural, cronológico, que surge com o seu nascimento e termina com a sua morte. Já o processo de desenvolvimento do ser social é complexo que se modifica de acordo com o desenvolvimento do trabalho, exigindo novos comportamentos e novas reações frente às alternativas escolhidas que proporcionem esse constante elevar-se socialmente. Por isso, falamos que “[...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 294). Sobre essa questão da educação, Lukács (2013, p. 295) assevera que

Esse processo é de cunho social, não se tratando de um simples crescimento biológico, o que pode ser deduzido já do fato de consistir de um encaideamento, de uma continuidade dinâmica de decisões alternativas. Mais precisamente, num duplo aspecto: por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno, igualmente com decisões alternativas, e a

sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos.

Frente ao duplo aspecto apresentado por Lukács para a educação, podemos compreender o sentido mais amplo como aquele que se insere em toda a vida dos homens. É sob esse prisma que entendemos a educação em seu sentido mais amplo, aquele que se insere em toda a vida dos homens, possibilitando a sua autoconstrução conforme as necessidades que surgem ao desempenhar a sua práxis laboral, permitindo que o ser humano se relacione com os demais homens e com a materialidade decorrente desse processo.

Podemos dizer que essa educação no sentido mais lato é exteriorizada através de complexos que compõem a superestrutura, tais como as instituições educacionais, as familiares, as religiosas, etc. É nesse momento que os homens se deparam com a educação no sentido estrito, formalizada. Neste caso, pode se voltar fortemente tanto para desenvolver o ser humano, potencializando suas capacidades humanas, como para fortalecer os bloqueios de si enquanto indivíduo atuante em sociedade, não o conduzindo diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, podendo simplesmente fazer com que este ser humano reproduza as condições existentes sem um maior exame consciente da sua ação.

Como sabemos, existe uma relação entre o modo de produção e a educação e, pelo fato de o trabalho assumir, no sistema capitalista, um duplo aspecto, a educação também sofrerá tal influência, apresentando o seu aspecto enquanto gerador do ser humano, e, ao mesmo tempo, criando as condições de continuidade processual da sociedade – neste caso, a sociedade capitalista, com seus meios de produção e reprodução de desigualdades. Pelo fato de a educação ser desenvolvida dentro de um campo eminentemente ideológico¹⁷, que, como sabemos, se processa por meio de ações teleológicas secundárias que possuem a intenção última de atingir a consciência do outro, ela faz com que os indivíduos possuam comportamentos posteriores que estejam associados à intenção de quem idealizou aquele fim, ou seja, possui um ideal para o processo formativo que cumprirá uma função social con-

¹⁷ Lembramos o que já foi repetido por vezes sobre a possibilidade de alcance do fim desejado nos pores teleológicos do tipo secundário, local onde se encontra a educação. Eles se processam em um campo de incerteza mais amplo e propício ao fracasso, já que o objeto de sua transformação é a consciência de outros homens; enquanto os pores teleológicos primários visam à transformação direta da natureza orgânica e são mais fáceis de atingir a sua causalidade posta. Não podemos esquecer que os dois tipos de pores teleológicos se processam imbricados entre si e possuem certa autonomia em suas execuções.

forme o tipo de trabalho e as necessidades de desenvolvimento, tanto no sentido amplo quanto no estrito.

Frente a isso, no tocante à forma que os homens são educados para dar continuidade à sua existência enquanto ser natural modificado socialmente, Lukács (2013, p. 176-177) nos diz que

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. [...] Tal fato já mostra que, entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo, não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes. Se agora passarmos a algumas observações limitadas à educação no sentido mais estrito, fazemos isso, em primeira linha, para apontar mais uma vez aquele equívoco muito difundido hoje em dia, como se o desenvolvimento mais lento do homem até se tornar um exemplar autônomo de seu gênero tivesse origem na sua peculiaridade biologicamente fundada. [...] Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 176-177).

Podemos identificar aqui o sentido amplo e estrito de educação trazido por Lukács, levando-nos a acreditar que são as modificações socialmente decorrentes do processo do trabalho que irão direcionar esses sentidos de educação conferida aos homens. Ele nos faz perceber que o processo formativo do ser social no sentido mais amplo nunca se fará completo, visto que o desenvolvimento do trabalho lhe proporciona uma constante transformação decorrente das condições de trabalho que sempre se renovam. Aqui fica clara a estreita ligação do trabalho com a educação, tanto no sentido lato quanto no estrito, visto que há um princípio educativo intrínseco à práxis laboral dos homens. Com o propósito de esclarecer ainda mais o duplo sentido de educação, Nobre Lopes (2013, p. 64) nos indica que

A educação no seu sentido mais amplo é mediada e mediadora de outras práxis sociais, aliás, é condição ontológica da práxis humana. Sabemos que a educação exteriorizada nos sistemas formais de ensino é instância de reprodução de interesses ideológico-particulares, mas, no seu sentido amplo, na sua dimensão ontológica, ela é instância de produção e reprodução da vida social dos homens.

Frente ao exposto, podemos dizer que a identificação da teleologia da educação no sentido estrito, e conseqüentemente da função que o processo formativo deseja cumprir conforme a sua ideologia, proporciona-nos compreender se o modelo de educação escolar está voltado para o sentido de uma formação humana omnilateral, ou se volta, prioritariamente, para uma formação fragmentada, individualista e que se opõe aos interesses da coletividade. Lembramos que os acontecimentos nas demais esferas da superestrutura podem influenciar as circunstâncias sociais que conduzem as ações humanas para tomadas de decisões alternativas que se façam para polos opostos ao processo formativo estabelecido previamente.

É claro que a educação segue padrões estabelecidos socialmente de acordo com o desenvolvimento produtivo, mas esta educação também deve proporcionar ao ser humano o desenvolvimento das suas potencialidades para além destas condições de reprodução produtiva. A respeito do tipo de formação que se faz essencial aos seres humanos, Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, afirma que

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas ao mundo – visão, audição, olfacto, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento perante o objeto a apropriação do sobredito objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1989, p. 196-197).

Ao apresentarmos o sentido de omnilateralidade posto por Marx, desejamos associá-lo a um modelo de educação escolar que seja capaz de formar um ser humano apto tanto para a sua prática laboral, como também para a sua elevação humana, no sentido de ter conhecimento possível para a sua autoconstrução e para a superação das condições degradantes ao seu ser genérico e social, como, por exemplo, a divisão do trabalho no atual sistema. Sobre isso, Manacorda (2010, p. 96), intérprete de Marx, define a omnilateralidade como

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e

prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Não há dúvidas de que o processo de formação que o trabalho no sistema capitalista proporciona ao homem não corresponde diretamente a esse sentido de formação humana capaz de uma elevação do nível intelectual da classe trabalhadora, uma vez que a lógica do sistema se volta, prioritariamente, para a exploração do homem e para a produção acentuada, extraindo do trabalhador a mercadoria por ele produzida, tornando-o detentor apenas da sua força de trabalho, enquanto os donos do modo de produção ficam com as riquezas proporcionadas da mais valia dessa relação de trabalho estranhado. Assim, podemos dizer que, de acordo com Marx, esse sentido de educação para formar o homem omnilateral só poderá ocorrer dentro de uma sociedade diferente da atual, uma vez que a superação da divisão de trabalho se faz com o modo de produção comunista¹⁸; no entanto, devemos lembrar que as condições de mudança emergem no próprio sistema capitalista, visto que, como falamos, o seu aspecto enquanto formador do ser social não se perde independentemente do modo de produção que se faça existir.

Logo, podemos dizer que, pelo fato de o trabalho no sistema capitalista ser aviltado, a educação que se faz primordial ao processo laboral também se fará de maneira incompleta, desenvolvendo as potencialidades humanas de maneira fragmentada, já que, como mencionamos, ela segue os desígnios do modo de produção conforme a ideologia daí resultante.

Gadotti (1983, p. 57) nos fala que “[...] para Marx a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho”. No entanto, mesmo o trabalho do homem estando no mais alto grau de desenvolvimento tecnológico e científico no atual modo produtivo, ele não está desenvolvendo a intelectualidade humana em níveis correspondentes. Sabemos que, conforme o ser humano desenvolve o seu trabalho, ele também desenvolve a si e aos demais homens, cria suas próprias condições sociais de existência e de reprodução, distanciando-se, cada vez mais, das suas condições puramente biológicas.

¹⁸ O modo de produção se caracteriza pela ausência de classes sociais na organização da sua sociedade. Além disso, os meios de produção não são pertencentes a um único dono; ao contrário, os meios são coletivos. Quanto à superação da divisão do trabalho, sabemos que, desde os primórdios, o trabalho foi dividido, mas a superação da divisão do trabalho a que nos referimos é aquela referente às especialidades produtivas, pois levam à construção de classes dominantes.

Como vimos, a capacidade teleológica que o ser humano possui torna a sua atividade laboral sobre a natureza diferenciada da ação dos demais seres sobre essa mesma natureza, uma vez que o ser humano antecipa em sua mente o fim que deseja alcançar. A antecipação ideal do fim por ele almejado não se processa apenas na sua relação direta com a natureza, onde se estabelecem posicionamentos teleológicos primários. Ela se completa também como estabelecimento dos pores secundários, que se fazem presentes na interação dos homens com os objetos por eles produzidos, assim como com os próprios homens entre si, dentro do campo da superestrutura. Desse modo, é no campo superestrutural que a práxis humana se completa, e é onde encontramos as demais categorias essenciais à formação do ser humano, que se exterioriza através de complexos tais como a família, a religião, o direito, a educação, etc.

Assim, podemos dizer que é da relação do ser humano com a natureza e com os demais homens que ele cria toda a sua historicidade, decorrente das múltiplas ações humanas, tanto daquelas ações individuais quanto das coletivas, fazendo-se processar em vários contextos da sociabilidade, possibilitando que sejam desenvolvidas potencialidades necessárias ao seu trabalho, mas também as que se fazem voltadas às suas realizações enquanto ser genérico. Desta forma, compreendemos que neste contexto encontramos um modelo de educação conforme o tipo de trabalho, que resulta em uma ideologia para o processo formativo no âmbito das relações humanas, cumprindo uma função social em cada período histórico.

Portanto, é nesse sentido que afirmamos que a educação é mediada e mediadora do processo do trabalho, bem como de toda a dialeticidade que constitui a sua sociabilidade, e se faz essencial à práxis humana, uma vez que o processo educativo proporciona ao ser a possibilidade de aperfeiçoamento constante de suas ações. Gadotti (1983, p. 59) nos diz que

O que importa, para Marx, é tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e alienado, por homem omnilateral, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho.

Perante o exposto, podemos inferir que a possibilidade de desenvolvimento de um homem omnilateral se dá dentro das condições de trabalho por ele desenvolvido. Para que ele mesmo possa criar as condições de adquirir essas potencialidades no ato de produção social como um todo, a educação à qual ele é submetido

do também deverá se voltar para tal fim, uma vez que, como já foi dito, ela é mediada e mediadora do processo do trabalho.

Neste momento, podemos lembrar que, na atual conjuntura das leis educacionais brasileiras, a ideologia da BNCC diz-se estar voltada para um ideal que poderia levar a essa formação no sentido omnilateral da qual fala Marx. Pois, conforme ela apresenta em seu documento, através de suas metas, demonstra proporcionar aos seus alunos aprendizagens essenciais com o alcance de 10 competências gerais que, para seus idealizadores, ao serem atingidas, proporcionará uma formação humana no sentido omnilateral, e, assim, a práxis social pode se voltar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018a). No entanto, sabemos que, no modo de produção capitalista, sempre predominam os interesses de uma economia de mercado, ainda que o discurso ideológico possa aparentar humanidade e democracia; não deixa de ser, porém, uma pseudodemocracia e um pseudocaráter de formação humana e omnilateral.

Lukács (2013) nos lembra que a prévia ideação, teleologia, pode se converter em uma ideologia, independentemente de ser positiva ou não para o seu idealizador, cumprindo, de uma forma ou de outra, uma função social determinada, pois se tornará instrumento teórico/prático para solução de possíveis entraves sociais. Tal função pode ser atuar de forma positiva e/ou negativa, dependendo da intenção de quem a idealiza e de quem a pratica. Desse modo, a ideologia da BNCC, embora aparentemente esteja voltada para uma formação omnilateral, poderá, ao contrário, cumprir uma função social voltada para o mercado de trabalho.

Segundo Lukács, o ser humano, ao construir a sua história e a si mesmo, conforme o modelo de produção, encontra caminhos e bloqueios, fazendo escolhas dentre as alternativas dispostas socialmente em cada período histórico. Dentre esses caminhos, está a educação e, no nosso caso, a ideologia da BNCC. Esta cumpre uma função social, que, por ser no sistema capitalista, geralmente atende aos interesses dominantes. Lembrando o pensamento de Marx, Gadotti (1983, p. 57) afirma que “[...] a educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais”.

Sob esse prisma, o filósofo húngaro assevera que, “[...] sendo assim, a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternati-

vas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS 2013, p. 178). Devemos lembrar que, em última instância, a educação se volta a passar conhecimento de uma geração à outra. Assim, podemos dizer que esta seja uma das funções que ela possui, sendo vista de forma positiva e/ou negativa, dependendo de quem estabelece a intenção para o processo de formação ou para quem será submetido a ele. Mas o que importa é lembrar que a educação cumprirá uma função social independentemente do contexto histórico. Como Lukács nos mostra, a sua essência se volta a influenciar a ação dos homens para que eles reajam a situações socialmente construídas. Podemos dizer que, se foram construídas pelos próprios homens, considerando toda a complexidade que envolve o seu campo de ação, eles podem direcionar a ideologia da educação para a função de dar continuidade ao sistema ou para a de transformar o estado de coisas em que se encontrem.

Nesse campo de produção e reprodução das condições de existência humana, encontramos esferas ideológicas, tais como o direito, a política, a religião, a educação, etc., que, por sua vez, fazem-se mecanismos ideológicos socialmente dispostos que influenciam a maneira como os seres sociais se relacionam entre si e, em última instância, influenciam o processo de formação desses seres que se encontram em constante desenvolvimento conforme o tipo de trabalho por eles realizado.

No sistema capitalista, pelo fato de o trabalho ser desenvolvido de maneira prioritária para atender aos ditames desse sistema, podemos dizer que a educação escolar assume também, de maneira prioritária, essa função de dar continuidade à lógica do capital. Ela passa a ser desenvolvida como mercadoria, como algo que visa ao lucro dos donos dos meios de produção, seja de maneira direta, seja de modo indireto. Aqui podemos citar a relação entre trabalho e ideologia no processo de formação humana, pois, conforme o tipo de trabalho e a ideologia resultante, apresentará uma função social naquele contexto. Ela pode influenciar o comportamento dos homens tanto cumprindo uma função na educação no sentido amplo como na sua forma sistematizada para o contexto escolar, podendo levar o modelo escolar conforme a ideologia dominante do sistema econômico, priorizando desenvolver no ser condições para continuar tal lógica e secundarizando o aspecto gerador da continuidade do homem realizado em suas reais necessidades.

Dessa forma compreendemos que a sociedade é um *medium* ineliminável para o processo formativo do ser e que essa construção da sociedade e do homem passa pela produção e reprodução da sua consciência crítica frente aos acontecimentos sociais resultantes dessa dialética entre o tipo de trabalho e a ideologia dele resultante. O papel da consciência nesse caráter reprodutivo do ser humano e da sua sociabilidade se faz fundamental, uma vez que essa formação crítica que considera o contexto social, com capacidade de corrigir, de adequar, de transformar, e até de preservar o passado, poderá ser comprometida consoante a função ideológica da educação escolar em cada período histórico, podendo formar a consciência do aluno sobre suas reais necessidades de desenvolvimento de maneira incompleta, unilateral, com uma visão de mundo de forma fragmentada sobre suas necessidades, o que gera bloqueios à sua plena realização no trabalho.

Assim, vimos o papel ativo da consciência na processualidade histórica, bem como sua imprescindibilidade para o acúmulo de informações que rumam ao desenvolvimento humano, assim como para a busca de novos caminhos alternativos dentre os bloqueios sociais que se façam surgir. Como a educação está diretamente vinculada a esse desenvolvimento social, ela também possui seus caminhos históricos e diversas orientações formativas que incidiram e, continuam por incidir, na formação dessa consciência humana.

Frente ao que foi dito, no próximo capítulo, iremos expor, de maneira sintética, os desdobramentos de algumas das leis educacionais até a formulação da atual BNCC, objeto de nosso estudo, documento normativo que nos evidencia as 10 competências gerais para a educação básica e que tem como foco, para o alcance das aprendizagens essenciais, o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem, segundo o seu discurso ideológico, uma formação humana no sentido integral.

3 A IDEOLOGIA DA BNCC

O objetivo deste capítulo é traçar a ideologia da BNCC para o ensino médio, apontando a teleologia do documento para esta etapa final da educação básica, bem como as principais mudanças e desafios que devem ser enfrentados pelos envolvidos com a educação.

Iniciamos por apresentar um perfil histórico desde a LDB/1996 até a BNCC/2018, buscando compreender como ocorreram as sequências históricas que culminaram na criação de uma base nacional comum para o ensino básico no país.

Entendendo os acontecimentos históricos que levaram à criação da BNCC, estabelecemos, com maior clareza, a relação entre a posição teleológica da base com sua ideologia. Tal relação foi feita tomando como fundamento principalmente o pensamento de Lukács, em sua grande obra *Para uma ontologia do ser social*, além, claro, do próprio documento normativo e de diversas resoluções.

Diante disso, discutimos, ainda, tomando como base filosófica o pensamento lukacsiano, a ideologia da BNCC no ensino médio. Assim, foi possível apontar a teleologia do documento para esta etapa final da educação básica, bem como as principais mudanças e desafios que devem ser enfrentados pelos envolvidos com a educação.

3.1 Perfil histórico: da LDB/1996 à BNCC/2018

Para que possamos traçar um perfil histórico dos caminhos que levaram as leis educacionais para a formulação e promulgação do documento da BNCC e, conseqüentemente, identificarmos os traços ideológicos que envolvem tais ideias contidas nele, faz-se necessário abordarmos as questões políticas, sociais e culturais presentes em cada período histórico. Levando em consideração que a história da educação no Brasil envolve uma complexidade de leis, documentos e programas que visam à formulação, formalização, organização e garantia da educação para a população brasileira, a nossa pesquisa seguirá os caminhos que a educação formal no Brasil sofreu da LDB/1996 até a promulgação final da BNCC em 2018. Assim, temos como referência uma das mais importantes leis educacionais para destacarmos alguns acontecimentos significantes em seu entorno. Recorreremos, quando

necessário, a autores brasileiros que versam sobre essa temática, a fim de embasar nossas observações.

Olhar para a história é compreender o ser humano em suas relações consigo mesmo e com os demais homens de acordo com as mudanças do seu modo de produção. Essas mudanças se entrelaçam com questões políticas, legais, religiosas, educacionais e culturais como um todo, ou seja, com um campo de ação repleto de ideologias de diversas formas que sempre requerem um modelo educacional específico com tais exigências sociais.

Como vimos, tanto Marx como Lukács deixam claro que o ser humano é um ser histórico e processual que está em constante transformação de acordo com o trabalho que ele desenvolve. Sabemos que há um princípio educativo no trabalho, um processo de formação do ser em seu sentido mais amplo que desemboca em formas de ensino e aprendizagem em diferentes esferas sociais, no âmbito da superestrutura. Esse princípio educativo do trabalho é independente do modo de produção que o fundamenta, pois é através dessa educação, no seu sentido mais geral, que o ser humano constrói a sua vida social, a sua sociabilidade e a si mesmo enquanto ser genérico que vive e atua nessa mesma sociedade. É seguindo esse pensamento que consideramos a educação como primordial à produção e reprodução da vida humana. Segundo Nobre Lopes (2006, p. 20),

A educação, para Lukács, é um dos momentos fundamentais da produção e da reprodução da vida humana, pois é através dela que se conservam determinados valores e se produzem outros, cuja experiência acumulada se torna uma totalidade histórica que é expressa em normas, conhecimentos, atitudes, etc.

Assim, compreendemos a educação, tanto no sentido amplo como no estrito, como sendo fundamental ao processo formativo do ser humano, bem como de todas as condições para a sua vida em sociedade. O processo formativo do ser no sentido mais amplo envolve elementos políticos, sociais, religiosos, educacionais e culturais que incidem diretamente no papel que a instituição escolar vai desenvolver através da educação no sentido estrito, ao preparar o seu aluno para viver em sociedade. Desse modo, toda a dialeticidade desse processo influencia a escolha dos conteúdos abordados pela escola e os métodos de ensino que serão utilizados pelos profissionais dessas instituições. Tudo isso se processa, primordialmente, seguindo normas e leis educacionais que regem a educação no seu sentido estrito, servindo, dentre outras coisas, para direcionar a relação professor/aluno.

Desta forma, a compreensão dos caminhos históricos sofridos em decorrência do desenvolvimento produtivo nos proporciona uma possível compreensão das mudanças educacionais, pois as duas esferas, a produtiva e a educativa, possuem certa relação de dependência para que sejam processadas no decorrer da vida dos homens. O papel básico que a educação possui na construção histórica da vida humana não muda, mesmo que o desenvolvimento produtivo se torne cada vez mais complexo, exigindo dos métodos educacionais um constante aperfeiçoamento, tanto teórico quanto prático, conduzindo a ação dos homens em busca de novas alternativas e novos métodos de ensino e aprendizagem que estejam relacionados com esse desenvolvimento humano e produtivo. Devemos lembrar que, em última instância, a educação também proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas, mesmo estando ela sendo realizada nos moldes do sistema capitalista e sob seus desígnios.

Para que a educação atenda as exigências do modo do trabalho, os homens provocam mudanças significativas nos demais setores que compõem a superestrutura, seja de forma direta, seja de modo indireto, e conseqüentemente sofrem com tais mudanças na sua própria formação enquanto indivíduos que vivem nessa sociedade em constante transformação. Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, defende o pensamento sobre a processualidade histórica dos homens ao indicar que, ao agir para transformar a natureza externa ao seu corpo, em busca da garantia da sua existência, o homem produz a sua história e a si mesmo, resultando dessa relação a construção da sua sociabilidade. Sob o mesmo viés, Saviani (2013, p. 11) nos diz que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...]”, e, ao dizer isso, ele corrobora o pensamento de Marx que acabamos de demonstrar, já que para ele isso “[...] significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Aqui reforçamos a compreensão da relação entre a categoria trabalho e a educação, visto que há a necessidade de um conhecimento mínimo das condições existentes para que o trabalho seja realizado. O conhecimento produzido com essa práxis laboral resulta em um processo formativo que sofre mudanças em cada período de desenvolvimento produtivo, além de apresentar como pano de fundo uma ideologia que cumpre uma função bem determinada para a sociabilidade em ques-

tão, não importando, aqui, se está voltada para a continuidade das condições dominantes do sistema ou para a elevação do homem enquanto ser genérico. É desta forma que o ser humano garante a sua subsistência material e, ao mesmo tempo, produz a imaterialidade, que é tão necessária ao processo produtivo, bem como ao processo formativo do ser.

Ao desempenhar o trabalho material, o ser humano desenvolve, em esfera secundária, o trabalho imaterial que resulta na produção de conhecimentos científicos, artísticos, religiosos, éticos, culturais etc., ou seja, na produção de ideias, conceitos, normas, valores, saberes, habilidades, etc., que são produzidas dentro de um campo eminentemente ideológico, sendo fundamentais à produção material. Assim, o processo de produção da vida dos homens, ou seja, a sua construção enquanto ser histórico e em constante desenvolvimento, implica na contínua produção de trabalho material e de trabalho imaterial. Nesse último tipo de trabalho, encontramos a esfera educativa, que, seguindo a ideia defendida da sua relação com o modo de produção, terá uma ideologia que irá orientar a ação dos homens conforme a função social decorrente do desenvolvimento do modo produtivo.

Ao falar que a produção da historicidade dos homens se dá através de suas próprias ações sobre a natureza, afirmando que há a necessidade de um processo educativo para atingir a causalidade desejada, Saviani (2013, p. 13) nos diz que

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos conjuntos dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para garantir esse objetivo.

É desta forma que compreendemos que, ao produzir historicamente a natureza externa ao seu corpo, o homem se torna um ser genérico cada vez mais humanizado, e, com isso, seus costumes, sua forma de conviver em sociedade vai sendo produzida e reproduzida conforme o trabalho e a ideologia que resulta dessa relação dialética. Como vimos, o estabelecimento das posições teleológicas em âmbito primário necessariamente leva ao estabelecimento de outras posições teleológi-

cas, do tipo secundário, e essas são processadas de forma eminentemente ideológica, sendo o campo educacional uma dessas formas resultantes de formação e organização social.

O tipo de educação que iremos nos ater neste momento faz referência àquela educação sistematizada, institucionalizada, que se insere na sociedade através de leis e passa aos costumes conforme vai sendo cumprida a sua função social. Vale ressaltar que desejamos mostrar alguns acontecimentos históricos que envolvem as leis educacionais até a formulação da atual BNCC e que, mesmo sendo atuais os debates em torno do tema, a sua necessidade já vinha sendo pensada havia décadas. Um exemplo disto está na Constituição Federal de 1988, lei que trata a educação como fundamental à formação do indivíduo, que, ao ser promulgada, já apontava a necessidade da promoção e do incentivo educacional por parte do Estado e da própria sociedade. No seu Capítulo III, artigo 205, diz que

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, 1988).

Aqui podemos ver um avanço social no tocante ao ensino, já que, quando a constituição apresenta esse discurso da garantia educacional, ao trazer a educação como um direito subjetivo, ela torna a educação imprescindível ao desenvolvimento humano e social, lançando norma de ordem pública que acarreta luz aos demais avanços educacionais como um todo. Tende em vista essa imprescindibilidade sobre a educação no processo de constituição da pessoa em sociedade, um processo de formação necessário ao desenvolvimento do homem, no seu artigo 210, a Constituição já previa a necessidade de uma formação básica comum dizendo que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Podemos identificar que a Constituição se refere ao tipo de educação que se processa no âmbito formal das instituições escolares.

Não muito distante desse marco histórico, passando-se oito anos dessa sinalização sobre a educação básica na Constituição Federal, tivemos a chegada da LDB¹⁹ de 1996. Por se tratar de uma lei voltada às questões educacionais de manei-

¹⁹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, ao falar sobre educação, nos diz, em seu Art. 1.º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,

ra mais completa em termos de ordenamento jurídico, ela amplia os horizontes que versam sua conjuntura, apresentando não só a necessidade da criação de uma base nacional comum para o currículo do ensino fundamental como também ao ensino médio. A referida lei também trata sobre a forma de administrar as escolas, declarando princípios e procedimentos para a educação, regulamentando os currículos de todos os níveis e modalidades de ensino e estabelecendo conteúdos programáticos para serem desenvolvidos na relação professor/aluno.

Por se fazer em meio a cenários sociais tão diversificados, tendo em vista a abrangência do território nacional, essa lei sofre constantes modificações que visam não só a melhoria de sua redação, para tornar mais clara e compreensiva sua proposta, como também para seguir o seu ideal quanto à melhoria educacional como um todo. Um exemplo dessas mudanças ocorreu no seu artigo 26²⁰, que teve a sua redação original modificada pela Lei n.º 12.796 de 2013²¹, para que, desta forma, houvesse a abrangência da necessidade de aprendizagens básicas também no ensino infantil, ou seja, toda a educação básica passaria a ser contemplada com a criação de uma base. A importância dessa mudança se dá na abrangência aos assuntos que devem compor o currículo da educação básica, que se faz desde o estudo da língua portuguesa e da matemática, passando por conhecimentos relacionados ao mundo físico e natural, perpassando a realidade social e política do Brasil sem deixar de lado o estudo da arte, da educação física, de história do Brasil em suas diferentes culturas, etnias, povos, etc., ou seja, traz as suas contribuições para a formação do povo brasileiro como um todo.

A LDB de 1996 possui um vasto horizonte que se inicia logo nos princípios e fins da educação e se estende até definições do perfil dos profissionais que devem fazer parte da educação escolar, passando pelas formas de financiamento e disposições gerais e transitórias sobre o sistema educacional vigente. Segundo Mo-

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

²⁰ O Artigo 26 da Lei nº 12.796 de 2013 passa a vigorar com a seguinte redação: “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, 2013a)

²¹ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.” (BRASIL, 2013a)

acir Alves Carneiro, no estudo realizado sobre a LDB, que resultou na obra *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*, ele diz que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996) é o fio condutor do ordenamento jurídico nacional na área da educação escolar (art.1º, § 1º). Assim, mudanças introduzidas nela precisam ser consideradas e assimiladas adequadamente. (CARNEIRO, 2015, p. 21).

É nesse sentido que identificamos a necessidade da leitura atenta e adequada sobre seus artigos para nos ajudar no alcance de objetivos relacionados ao desempenho da nossa pesquisa sobre a BNCC. No entanto, não apenas a leitura dos artigos contidos nesta lei que versa sobre a educação poderia nos propiciar a verdadeira leitura dos ideais contidos na sua elaboração até a chegada da BNCC, o que nos faz atentar também sobre a leitura da realidade social que estava sendo palco para as discussões em torno dessas necessidades educacionais.

Como sabemos, existe uma relação do modo de produção com o tipo de educação que se desenvolve socialmente. Assim o discurso ideológico que se apresenta nos documentos normativos sobre a educação, por ter sido pensado e reformulado em meio aos interesses dominantes do sistema capitalista, que apresenta o trabalho aviltado de maneira predominante, pode ter sido pensado e reformulado, de forma predominante, sob o mesmo viés que o trabalho. Logo, a mudança nas leis pode ter a função de continuar a lógica do sistema, e não de melhorar a formação no sentido de elevar o homem à sua plena realização no trabalho, mesmo que o seu discurso nos leve a acreditar que esta seja a sua principal intenção.

Assim, criar uma lei que mude formalmente as questões educacionais não garante que a melhoria da educação se faça presente na realidade escolar, nem muito menos que a qualidade educacional acarrete mudanças significativas na formação dos alunos, visto que às vezes estas mudanças se fazem para atender uma demanda social por determinado perfil profissional, ou seja, pode estar sendo utilizada para cumprir uma função social de acordo com a ideologia dominante. Para garantir a melhoria educacional, são necessários vários outros fatores que contribuam para assegurar a efetividade dessas mudanças, tais como questões relacionadas com o financiamento, a oferta do ensino em todas as modalidades e níveis, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, o constante preparo profissional, assim como as estruturas físicas das instituições de ensino, a participação da própria co-

minidade nas escolas, dentre tantas outras questões sociais que compõem as necessidades para a formação dos indivíduos.

Assim, podemos dizer que, seguindo na tentativa de buscar alternativas que se fizessem inseridas na realidade escolar de maneira mais efetiva e real, em 1997 foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviriam para auxiliar as equipes de técnicos e professores na confecção dos currículos escolares e para que estes pudessem adaptar a prática de suas atividades de maneira que levasse em conta a diversidade nacional sem esquecer a qualidade do ensino para os conteúdos básicos comuns. De acordo com os PCN,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p. 28)

Diante do exposto, podemos inferir que os PCN seriam um guia para os professores e técnicos da educação que, seguindo as propostas estabelecidas nesse documento, poderiam chegar à função que ele se propunha, qual seja, a de

[...] subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29).

Continuando sob o mesmo viés, os PCN apresentam suas propostas para as séries iniciais do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, tendo sido consolidados em 1998 em dez volumes. Tais livros são referenciais de apoio para auxiliar as equipes técnicas e os professores nos debates educacionais e nas práticas de sala de aula para as séries finais do 6.º ao 9.º ano. Consolidados nos anos 2000, os PCN+ passam a abranger o ensino médio em suas propostas, desta vez apresentadas em quatro partes. Vale esclarecer que os PCN apresentam suas propostas de forma mais abrangente, mais geral, do que as metas que são estabelecidas ano a ano na BNCC. Ademais, estes parâmetros se fazem como uma ferramenta não obrigatória para os profissionais da educação, pois, como seu próprio nome já diz, são parâmetros que auxiliam na elaboração dos currículos e na ação prática dos envolvidos com

o ensino escolar, enquanto a Base é obrigatória para todas as etapas e para todas as modalidades de ensino básico.

Após as propostas dos PCN, tivemos, no ano de 2013, a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que visam

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013b, p. 8).

Desta forma, podemos perceber que os discursos em torno das mudanças em busca de melhorias para a educação não se finalizaram, e as discussões sobre a necessidade de uma equidade para o ensino básico continuaram a ser levantadas. Na 2.º Conferência Nacional pela Educação (CONAE), realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, foi reforçada, mais uma vez, a necessidade da produção de conteúdos básicos comuns para serem desenvolvidos em todo território nacional, para que, desta forma, pudessem garantir à população brasileira o mínimo de equidade educacional. Essa Conferência foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que, seguindo esse processo teleológico de elaborar um documento que apresentasse conteúdos mínimos necessários aos alunos da educação básica, que vai do ensino infantil até o ensino médio, formula um documento que, segundo ele, serve como importante referencial para educação sistematizada no país, cuja finalização é

[...] fruto de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil. (BRASIL, 2014a, p. 8).

Sendo assim, o tema discutido nessa Conferência se relacionou ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, em cumprimento à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, resultado de um longo debate que passou por vários governos, tendo sido promulgada como lei no então governo Dilma. Essa lei, em cumprimento a uma determinação constitucional, traz consigo 20 metas e estratégias que deveriam ser atingidas nos dez anos seguintes à sua implementação. Dentre elas, encontramos referências à educação básica comum,

quando sinaliza a necessidade da elaboração de uma base comum para o currículo, como podemos ver nas metas e suas respectivas estratégias a seguir:

[...]

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

[...]

Meta7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014b).

Podemos identificar que, dentre as ambiciosas metas e estratégias apresentadas no PNE, encontramos essas voltadas à universalização do ensino fundamental e médio, estabelecendo um aumento da taxa de alunos que passam de uma etapa para a outra, assim como o aumento da quantidade de matrícula disponível para a última etapa da educação básica. Além disso, há o estabelecimento e a implementação de uma base nacional comum para o currículo de toda a educação básica. O PNE estabelece um prazo máximo para atingir a sua teleologia, porém algumas de suas metas possuem prazo inferior ao seu período de vigência, que é de dez anos após a sua publicação.

Desta forma, podemos identificar que a construção do documento da BNCC se fez ao longo de um processo marcado por várias mudanças das leis edu-

cacionais e pautado por um discurso ideológico em torno da melhoria da qualidade educacional do país. Aqui é importante ressaltar que o longo processo ao qual estamos nos referindo se estende da promulgação da LDB de 1996 até a aprovação da BNCC em sua primeira versão; afinal, foram 19 anos nesse intervalo com a criação dos PCN, PCN+, DCN e PNE, além da Lei n.º 13.415/2017, que surgiu no período entre as versões da BNCC.

No entanto, temos críticas com relação ao modo como ela foi aprovada. Esperava-se que houvesse uma participação dos educadores, votações em assembleias, audiências públicas, etc., ou seja, uma participação realmente efetiva daqueles que tivessem envolvimento direto com as mudanças propostas. Contudo, não foi assim que os acontecimentos se desenrolaram. Perguntada sobre a participação dos educadores na elaboração da BNCC, disse Mônica Ribeiro, em entrevista ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), em 10 de março de 2021:

[...] nós tivemos uma participação pífia. Houve aquelas consultas públicas que o governo alegou. Nós tivemos 3 versões da BNCC, alguns falam em 4 versões da BNCC. A única certeza que eu tenho é que a versão aprovada do ensino médio não é terceira versão porque ela jogou fora as 2 anteriores e fez uma totalmente outra. Então não é terceira versão como é apresentado ali pelo Governo Federal e pelo Conselho Nacional de Educação. Mas fora isso, sobre a participação, objetivamente falando, não houve participação. Houve consulta pública da terceira versão a partir da qual se diz que se reformulou ali a terceira versão. Esse é um problema seríssimo. Acho que a pergunta é extremamente pertinente, porque currículo não se decreta. Ou currículo é alguma coisa que é pensada, praticada, vivida, falada, discutida, né?, no espaço da escola e do sistema escolar ou currículo é uma ficção. Então a BNCC é uma ficção, é uma ilusão, que está sendo imposta sem qualquer participação efetiva dos nossos professores e professoras. (GEPPFOR, 2021).

Em seguida, a professora foi indagada se ela enxerga um discurso autoritário. Ela disse que sim e citou uma série de eventos que demonstram isso. Nas palavras de Mônica Ribeiro:

Sim. Acho que a minha fala vai mostrando essa ausência de debate efetivo. Vamos falar das audiências públicas da BNCC do ensino médio, por exemplo. O CNE havia organizado 5 audiências públicas. A primeira, que foi em Santa Catarina, aconteceu mesmo sujeito a chuvas e trovoadas porque muita gente fez crítica. Em 3 minutos a crítica era mais no xingamento, mas foi lá para dizer: “Olha, a gente é contra por isso, por isso...” Quem era a favor? Os empresários da educação, essas tinc takes, né? Isso foi dito claramente: “Nós somos a favor, estamos aí apoiando o governo porque queremos vender material e formar professores”. Foi dito sem nenhum, nem ficar vermelho, foi dito isso direitinho. Depois, a do sudeste de São Paulo começou e, tão logo ela começou, estudantes e professores tomaram a mesa e disse-

ram: “Ou a gente participa ou não tem audiência pública”. Acabou sendo suspensa, e o pior, né?, tiraram inclusive do YouTube. Ninguém tem nem como acessar esse dado histórico, né?, da audiência pública, da consulta pública dos diretamente envolvidos, né? Depois aconteceu mais uma que eu não me lembro se foi a do Centro-Oeste, em que teve audiência pública, mas eles fizeram muito afastado do centro, que era para ninguém chegar. Então só esses 3 exemplos. Depois a do Pará, que também acabou não acontecendo, ou foi extremamente tumultuada. Então, sempre pra gente perceber que ela foi um ato autoritário, sim, inclusive quando o Conselho Nacional de Educação homologa os textos, exara os pareceres e resoluções sobre a BNCC. Foi alguma coisa também tumultuada dentro do próprio Conselho Nacional de Educação. (GEPPFOR, 2021).

Mesmo diante de tantos problemas e da falta de um debate efetivo para discutir a proposta da base, a BNCC teve a sua primeira versão do documento apresentada à população no ano de 2015, com uma segunda versão em 2016, e sua versão final promulgada no ano de 2017, para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Já no que se destina ao ensino médio, tivemos a sua promulgação realizada no ano de 2018, estando de acordo com os rumos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ficou conhecida como a lei do novo ensino médio, esta advinda da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que alterou a LDB e trouxe a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral. Podemos identificar que a promulgação da BNCC, ao trazer a referida lei como complemento para o currículo do ensino médio, deu-se de forma unilateral, assim como a própria MP, já que não considerou levar essa necessidade aos debates com os educadores e a população em geral.

Dando continuidade aos processos de formulação da BNCC, a LDB/96, no seu artigo 35-A, diz que “[...] a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem²² do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 1996); no seu artigo 36, § 1º, por sua vez, indica que “[...] a organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996).

Assim, o documento final da BNCC é composto por um número total de 600 páginas, trazendo em seu corpo uma apresentação do documento, a estrutura para cada etapa de ensino, bem como uma definição das etapas da educação infan-

²² É importante ressaltar que a Resolução n.º 4/2018, em seu Art. 3º, parágrafo único, diz-nos que “[...] com fundamento no *caput* do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2018b, p. 4).

til, do ensino fundamental e do ensino médio. O então ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, apresentou um discurso falando que a BNCC era

[...] um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2018a, p. 5)

Desta forma, podemos dizer que se faz necessário identificar a posição teleológica que a BNCC apresenta no corpo do seu documento para que seja possível acompanhar os rumos desse compromisso citado pelo então Ministro da Educação. Identificada a teleologia, podemos partir em busca da identificação da ideologia e da função social a que esta se volta. Seja proporcionando à população brasileira uma formação no seu sentido integral, como define o discurso em suas páginas, seja promovendo outro sentido de formação que não tenha ficado nítido no documento normativo. Não podemos deixar de frisar o que já foi reiteradamente falado aqui, que, em cada modo de produção, temos um tipo de educação que cumpre um papel fundamental na construção da historicidade humana. Assim, a ideologia que decorre do processo do trabalho incide na educação com uma função social que se faz cumprir por meio dela. Frente a isso, faz-se necessário que tomemos um novo tópico a fim de estabelecer a relação existente entre a posição teleológica e a ideologia que se faz presente na BNCC, para que assim possamos seguir com nossa pesquisa sobre os rumos desse processo formativo.

3.2 A relação entre a posição teleológica e a ideologia da BNCC

Não é difícil compreendermos que para Lukács, assim como para Marx, o processo de construção da historicidade humana decorre das próprias ações e vontades dos homens, que, ao desenvolver a sua práxis laborativa, dá início a uma nova objetividade para a realidade que o circunda, assim como inicia todo o processo de construção de si mesmo enquanto ser pertencente a essa nova realidade. Conforme os autores é a categoria do trabalho que possibilita ao ser humano a sua produção e reprodução enquanto ser social, que, ao transformar a realidade existente

em busca de satisfações cada vez mais sociais, constrói não só o campo das suas relações em sociedade, o que conhecemos como o campo da superestrutura, mas também se autotransforma em algo novo, um ser genérico e de relações com os outros homens, bem como com a materialidade por ele mesmo produzida. Resulta dessa dialeticidade um constante aperfeiçoamento de suas potencialidades e ações. Isso nos faz lembrar que tanto para Marx como para Lukács não existe um autor supremo que guie as ações humanas, nem tampouco que estabeleça as relações em sociedade de forma que estas permaneçam como estão, sem que haja alternativas que possibilitem a transformação dessa realidade. O que justifica essa convicção dos autores é a capacidade humana de estabelecer posicionamentos teleológicos antes de realizar a sua ação prática, uma prévia ideação do resultado almejado que torna consciente o seu trabalho e que orienta as suas demais ações para atingir o seu fim. Vejamos o que Lukács (2013, p. 53) nos fala a respeito:

[...] um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo.

Com a passagem, identificamos que, só na presença da ação humana, a materialidade natural pode adquirir uma nova objetividade para os homens. Esse tipo de posicionamento teleológico é o que Lukács nos fala como sendo o pôr teleológico primário, pois ocorre na ação direta do homem com a materialidade natural, que existe na natureza independentemente das suas vontades e ações. Mas, como já falamos, para que o processo do trabalho se torne completo, é necessário o estabelecimento de pores teleológicos do tipo secundário, que visam à transformação dos demais homens e que se volta para atingir a sua consciência. Diz Lukács (2013, p. 83) o seguinte:

Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é

imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais.

Podemos identificar, com as passagens, a diferença entre cada um dos fins nos pores teleológicos e acrescentamos que suas formas de processamento se fazem imbricadas entre si, mesmo que possuam uma relativa autonomia. Decerto os pores teleológicos do tipo secundários se processam muito mais dentro da práxis social dos homens do que aqueles pores primários que visam à transformação direta da natureza. Assim, a busca por atingir a consciência dos demais homens, para que estes efetuem novos pores do tipo secundário, torna a efetividade de concretização da teleologia bem mais complexa neste âmbito. Além disto, ela é mais propícia ao fracasso do que à concretização da transformação direta da natureza, ou seja, se falarmos na teleologia que existe em torno do processo formativo disponibilizado pela BNCC, o que pode ser percebido é que ela se faz mais complexa de atingir a causalidade posta do que uma teleologia do tipo primário, que não requer a ação dos homens sobre a consciência de outros homens.

Lukács nos lembra que nem toda prévia ideação atinge a sua causalidade posta, por isso não pode ser considerada uma teleologia, visto que para tal se faz necessária a correlação entre a teleologia e a sua causalidade posta. Caso a teleologia não atinja o fim desejado, a causalidade posta, essa elevação da consciência humana sobre a realidade que o circunda permanecerá apenas no campo das ideias, sem pôr em movimento a dialeticidade necessária na práxis social para atingir o fim, sendo levada ao fracasso a sua ideia. O que desejamos mostrar até aqui é que para cada uma das teleologias há um fim a ser atingido e que é na busca dos meios para essa efetividade que o ser humano se torna cada vez mais social, senhor de si e da sua história.

Como sabemos, mesmo que haja uma imbricação entre os dois tipos de pores teleológicos, eles se processam em esferas distintas, sendo isto o que lhes confere certa autonomia no processo de execução. Essa certa autonomia torna possível encontrar meios alternativos para a saída e a transformação do estado de coisas em que os homens venham a se encontrar. No entanto, podemos dizer que, neste momento executório dos meios adequados para atingir o fim pretendido, as escolhas alternativas que se apresentam aos homens naquele contexto social se darão conforme estes homens estiverem conscientes da sua capacidade de optar ou não por estas. Essa escolha tem relação com o processo de conscientização que

eles possuem, está atrelada ao tipo de sociedade que eles vivem e atuam, sendo que a consciência sobre a realidade é resultado do modo de produção vigente.

Caso o processo de conscientização humana recebido na forma de educação sistematizada não se faça voltado à formação do homem em suas potencialidades, as escolhas alternativas tomadas por eles poderão se voltar rumo à reprodução das condições dominantes, tornando estes homens estranhados em seu processo laboral, e, conseqüentemente, em toda a sua práxis social. Como a educação é um processo que se desenrola em um campo eminentemente ideológico, ela pode se direcionar à reprodução de ensinamentos que influenciem os homens à tomada de decisões e escolhas alternativas para a manutenção do *statu quo* e, desta forma, para que seja construída uma sociedade mantenedora do trabalho em seu aspecto negativo, aquele trabalho estranhado que avilta o homem em suas relações e consigo mesmo. Ou seja, se considerarmos a atual conjuntura, estamos falando de uma educação para o trabalho que visa, de maneira prioritária, à manutenção do sistema capitalista, mesmo que não perca a sua dimensão enquanto gerador do ser social.

Devemos lembrar o que Marx e Lukács nos falam sobre o fato de que, em cada modo de produção, haverá um tipo de educação, e essa educação se dá tanto em seu sentido mais amplo quanto em seu sentido mais estrito²³, já que o processo laboral envolve toda a complexidade do campo da superestrutura para que ele consiga atingir a causalidade esperada. Encontramos aqui a esfera educacional com um importante papel na produção e reprodução social, já que é através de aprendizagens individuais e coletivas, aperfeiçoamentos de técnicas de trabalho, conscientização sobre a necessidade de desenvolvimento humano, e até de produção e criação do novo, que a vida em sociedade ganha cada vez mais estrutura no desenvolvimento do constante modo produtivo.

Quando compreendemos que é decorrente do ato de trabalho realizado e dos ensinamentos que adquirimos no decorrer da nossa existência que colocamos em prática o processo de conscientização e de busca dos meios para atingir a causalidade de uma realidade esperada, modificando-a ou não, podendo manter o já encontrado por nós ou transformando-a em algo radicalmente novo, se for necessário à continuidade daquela sociedade, podemos dizer que a educação recebida naquele contexto, seja através das instituições de ensino, seja mediante convívio soci-

²³ Ver educação no sentido amplo e no sentido restrito no tópico 2.3, página 53 desta tese.

al, direciona-se àquela educação rumo ao esclarecimento, à emancipação humana, estando mais próxima daquela educação omnilateral proposta por Marx.

Frente ao exposto, podemos dizer que a relação entre a posição teleológica apresentada na BNCC e a ideologia que pode resultar do processo formativo disponibilizado socialmente possui uma função na construção da sociedade. Ou seja, se a teleologia atingir a sua causalidade posta, ela poderá se tornar uma ideologia com o cumprimento de uma função social, que poderá estar direcionada para manter ou para transformar o atual cenário produtivo.

Podemos dizer, também, que, se a causalidade para a qual ela se volta a atingir estiver na direção de tornar a sociedade justa, democrática e inclusiva, se analisarmos a atual conjuntura do processo educativo, que se faz prioritariamente para atender as exigências trabalhistas do sistema capitalista, a função social resultante da ideologia da BNCC estaria se voltando para a transformação do atual cenário, já que proporcionaria aos alunos novas possibilidades de compreensão dos conflitos em sociedade e, desta forma, proporcionaria a eles condições de agir conforme as escolhas tidas como devidas no cenário social.

Devemos lembrar que para o alcance da sua causalidade a BNCC se utiliza da educação formal, aquela que recebemos nas instituições de ensino sistemático e à qual os homens são submetidos em algum momento das suas vidas. Mas não podemos deixar de frisar que, se a teleologia da BNCC não tiver o seu fim posto atingido, mesmo que a sua prévia ideação venha dotada de possibilidades para a concretização, ela jamais poderá cumprir a função ideológica para a qual foi almejada. Sobre a relação do ato teleológico com a ideologia, Lukács (2013, p. 464) nos diz que, “[...] enquanto uma ideia permanecer o produto do pensamento ou a alienação do pensamento do indivíduo, por mais que seja dotada de valor ou de desvalor, ela não pode ser considerada como ideologia”.

Frente a tudo o que foi exposto até o momento no entorno da BNCC, indagamo-nos para qual finalidade ela foi pensada/formulada? Qual seria a teleologia da BNCC? Podemos dizer que, ao desenvolverem este documento, a pretensão foi a de fazer com que ele, ao longo da educação básica, servisse como “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das insti-

tuições escolares [...]” (BRASIL, 2018a, p. 8). Além disso, a BNCC faz parte de um plano político nacional para a educação básica que visa

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018a, p. 8).

Assim, podemos identificar tamanha pretensão apresentada no documento. O discurso contido neste já o intitula como instrumento fundamental para guiar as instituições na formulação dos currículos, dos métodos avaliativos, no preparo profissional da equipe que compõe as instituições de ensino, dentre tantas outras coisas definidas nele. Desde modo, identificamos tal intento como sendo uma das funções que o documento se volta a atingir. No entanto, a proposta que defende a necessidade de um patamar comum de aprendizagens aos estudantes e desloca o foco do ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades predefinidas não se fez totalmente aceita pelos educadores. Saviani (2016, p. 74), ao falar da noção do surgimento de uma base, diz-nos que

[...] a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país.

Dando continuidade à análise da teleologia expressa, o documento apresenta dez competências gerais da educação que devem ser articuladas dentro do processo de formação dos alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, lembrando que o discurso do documento normativo se diz comprometido com a educação no sentido integral²⁴. Para seus idealizadores, ao desenvolverem as competências e as habilidades no processo formativo, o aluno será capaz de mobilizar conhecimentos necessários tanto para o mundo do trabalho como para o

²⁴ “Nesse contexto, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam, ora a dimensão intelectual (cognitiva), ora a dimensão afetiva ou socioemocional, quando não confundem, ainda, a ‘educação integral’ com a ‘educação em tempo integral’.” (BRASIL, 2017d).

seu comportamento enquanto homem pertencente à sociedade. Vejamos a seguir o que o documento nos fala ao definir o que ele reconhece por competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴. (BRASIL, 2018a, p. 8).

De posse de tal definição, apresentamos as competências tidas como aprendizagens essenciais ao processo formativo dos homens e que, segundo os idealizadores deste documento, ao serem mobilizadas, irão contribuir para que as ações dos homens sejam voltadas para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Assim, as dez competências gerais²⁵ que a BNCC deseja atingir ao longo da formação dos alunos da educação básica são as seguintes:

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

²⁵ “Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) e específicas da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB n.º 7/2010) e do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.º 2/2012), a BNCC define dez competências gerais comuns às etapas da Educação Básica, as quais expressam os direitos de aprendizagem dos estudantes.” (BRASIL, 2017).

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. (BRASIL, 2018a, p. 9-10).

De posse dessas informações contidas no documento da BNCC, podemos dizer que o alcance dessas dez competências gerais se dá como a causalidade posta da sua prévia ideação. Segundo o documento, se o processo formativo dos alunos da educação básica atingir o desenvolvimento dessas dez competências gerais, eles terão seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme o PNE.

No entanto, como o documento se diz comprometido com uma educação no sentido integral, mesmo que a sua teleologia se torne posta na realidade social, dificilmente esse sentido de educação integral será o que foi seguido no processo formativo dos alunos. Não podemos esquecer que há uma diferença no entendimento de ensino integral e de ensino em tempo integral. Nós compreendemos o ensino integral sob a perspectiva de uma formação omnilateral defendida por Marx, logo tal se dá com uma formação orientada para a realização do ser, e não para o desenvolvimento de habilidades orientadas de forma predefinida por competências estabelecidas que não consideram a realidade do processo educacional.

Devemos lembrar que, mesmo que a teleologia da BNCC atinja a sua causalidade, os alunos que forem submetidos (educados/orientados) a este processo formativo no decorrer de toda a educação básica ainda assim serão possuidores da capacidade de tomarem decisões alternativas que possam não estar de acordo com a finalidade proposta no documento, podendo agir de maneira diversa ao tipo de educação recebida no contexto escolar. Mesmo que a teleologia secundária existente no documento seja para agir na consciência destes alunos a fim de que estes estabeleçam novas teleologias secundárias que levem em conta o desempenho de

uma práxis comportamental com uso dessas dez competências apresentadas pela BNCC, seus pores secundários podem ser direcionados a polos diversos.

Como falamos, a teleologia do tipo secundário, âmbito em que se encontra a esfera educacional, visa atingir a consciência do outro para que este tenha novos posicionamentos teleológicos do tipo secundário, que podem, ou não, estar de acordo com o tipo de influência ao qual o ser foi submetido. Isso está relacionado com a capacidade humana de sempre agir de forma teleologicamente orientada a um fim posto por ele mesmo; desta forma, sempre terá de fazer suas escolhas dentre as alternativas que se fizerem presentes no contexto social, para só assim poderem agir de maneira prática.

Durante toda a vida cotidiana, o homem se depara com situações conflitantes com o seu entendimento crítico perante a sociedade como um todo, cabendo a ele mesmo tomar decisões sobre os rumos que deseja trilhar para a construção da sua sociedade, quer seja reproduzindo a situação encontrada, que seja buscando novos meios que levem a transformar o quadro social em questão. Lukács (2013, p. 294) nos indica que “[...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser formado puramente social.” Quando o homem recebe uma educação dentro de um determinado contexto social de reprodução de desigualdades e tem que fazer uma escolha para agir socialmente dentro daquele mesmo contexto, ele pode optar por tomar decisões que levem à continuidade dessas situações degradantes do gênero humano. Os seres humanos podem agir dessa forma por não compreenderem as reais necessidades para a sua existência, pois a ideologia que resulta do trabalho pode se voltar, prioritariamente, à formação de maneira unilateral, mesmo que o princípio educativo do trabalho jamais desapareça. Ao mesmo tempo, a tomada de decisão por parte de outros homens submetidos ao mesmo contexto social e ao mesmo processo formativo pode ser direcionada ao polo oposto, e estes buscarem alternativas contrárias àquelas que prioritariamente reproduzem as desigualdades sociais. E aqui não podemos deixar de frisar que, mesmo assim, reproduzindo desigualdades sociais, a educação recebida não pode ser considerada nem como negativa, nem como positiva, visto que o que interessa é a função para a qual ela pode estar direcionada, quer seja prioritariamente essa de dar continuidade à reprodução desigual na sociedade, e desta forma manter o sistema capitalista em pleno desenvolvimento, quer seja a de corresponder a uma função que leve por terra toda essa

lógica dominante. O que desejamos é tornar claro que a consciência humana perante a visão de mundo, a leitura da realidade que cada homem singular faz do seu contexto social muda de um ser para outro, e podemos dizer que isso está relacionado com a formação da personalidade de cada um, e que cada ser toma decisões ao agir levando em conta tais convicções, considerando sempre a educação à qual foi submetido e todo o contexto social no qual está inserido.

Lembramos que a educação, assim como o trabalho, possui um duplo aspecto, e devemos considerar que, ao mesmo tempo que ela dá condições para a continuidade e desenvolvimento social, ela também proporciona condições para a formação do ser crítico e consciente perante os acontecimentos da realidade que o circunda, sempre agindo com o estabelecimento de novos posicionamentos teleológicos. Lukács (2013), ao falar sobre o estabelecimento teleológico e as escolhas alternativas que se apresentam aos homens, nos diz que

O mais importante nisso tudo é a supremacia dos pores teleológicos no ato de reagir ao mundo exterior; [...] Esses pores pressupõem não só um estar-posto da consciência, mas, por ajudarem a criar um ambiente social no qual o velho e o novo, o esperado e o surpreendente etc. se encontram em mudança ininterrupta, também pressupõem uma continuidade da consciência, uma acumulação crítica de experiências, assim como um estar-sintonizado em potencial com a afirmação e a negação, com a abertura para certos fenômenos novos e com a rejeição de fenômenos que de antemão são distintos etc. Como, porém, o pôr teleológico e a decisão alternativa só podem ser efetuados pelo sujeito humano – também no caso da execução de uma ordem, está dada, em termos ontológicos, ao menos a possibilidade abstrata de não cumpri-la e assumir as consequências disso, a continuidade da consciência daí decorrente necessariamente está centrada no eu de cada homem. Isso, contudo, significa para o homem uma guinada qualitativa na relação entre vida e consciência. (p. 291-292)

Identificamos com essa passagem que os pores teleológicos sempre se fazem presentes antecipadamente no ato consciente de agir dos seres humanos e que a sua concepção de mundo, o que ele considera tanto nos aspectos sociais quanto nos pessoais, orienta a sua tomada de decisão alternativa para o alcance do fim posto. Podemos completar por dizer que, conforme a educação que recebemos, a visão de mundo que temos sobre a realidade social poderá ser facilmente direcionada para um dos polos recém-citados por nós, basta que essa seja uma das funções ideológicas para a educação vigente. A função pode ser a de simplesmente dar, de maneira prioritária, continuidade às condições do sistema capitalista ou até a de se fazer contrária e buscar meios alternativos diversos para a transformação da realidade social rumo à construção do novo. Não podemos nos esquecer de

que essas escolhas se fazem dentro de um campo eminentemente ideológico e, assim, fazem-se de modo socialmente direcionado para um fim, conduzindo o ser humano a tomar tais opções como a melhor para si.

Ao falar sobre o duplo viés que a educação proporciona ao ser humano, Lukács (2013) salienta o costume existente na sociedade de considerar apenas o lado positivo (idealizado) da educação como resultado da processualidade de formação do homem. Ao mesmo tempo que estigmatiza como lado negativo (indesejado) aquela educação com vertente contrária aos costumes, considera uma “falta de educação” por parte dos agentes que tomam essa vertente contrária, não sendo considerada como uma formação resultante do contexto social. Vejamos o que ele nos diz:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos. O maior erro na avaliação de tais processos consiste no hábito de considerar somente os impactos positivos como resultados da educação; porém, quando o filho do aristocrata se converte em revolucionário, o descendente de oficiais se torna um antimilitarista, quando a educação para a “virtude” produz uma queda para a prostituição etc., estes são, no sentido ontológico, resultados da educação, tanto quanto aqueles em que o educador atingiu as suas finalidades. Porque, em ambos os casos, explicitam-se aquelas propriedades do homem em devir que se comprovaram como as mais fortes na práxis e para a práxis, as quais desempenham nas interações o papel de momento predominante. Nesse caso, porém, trata-se de interações em que, por princípio, é impossível determinar teoricamente de antemão a que fator caberá essa função no caso concreto. (LUKÁCS, 2013, p. 295).

De posse de tal colocação do autor, é que compreendemos que o ser humano é resultado das suas ações em sociedade, conforme o momento predominante do complexo de interações que se desenrolam a partir do tipo de trabalho. Dentre esses complexos, encontramos a educação e uma ideologia que cumprirá uma função para a construção da sociabilidade, e, conseqüentemente, no processo de formação desse ser social. Por se tratar de um complexo que somente a espécie humana necessita para dar continuidade ao seu desenvolvimento de modo geral, falando de aspectos biológicos e sociais, o tipo de educação que se desenrola conforme o modo de trabalho proporciona ao ser a sua formação em si, bem como apresenta condições para que seja criado o seu mundo social, um processo educa-

cional que tem uma dualidade na formação da pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade e enquanto cidadão responsável por criar essa sociedade em conjunto com os demais cidadãos.

É nesse sentido que podemos dizer que, conforme a educação recebida e o processo de formação humana que resulta dela, a tomada de decisão alternativa por parte desses homens estará em torno da indissolubilidade desses dois contextos, levando em conta a sua individualidade e sua coletividade no momento em que ele for estabelecer a sua posição teleológica.

Também devemos lembrar o que o autor nos fala sobre o desenvolvimento do ser humano, que este se desenvolve tanto na esfera biológica quanto na esfera social e que, quanto mais desenvolvido socialmente, mais socializadas as suas condições biológicas se tornam, mesmo que jamais desapareçam. E continua por nos fazer perceber que, assim como a educação é um processo puramente socializado, o desenvolvimento que ocorre no ser biológico se completa muito antes do desenvolvimento na esfera social, visto que já sabemos que a educação é um processo contínuo conforme se desenvolve o trabalho. Diz Lukács (2013, p. 294) o seguinte:

No que se refere à sociedade desdobrada, porém, é preciso acrescentar que o lapso de tempo que leva o homem até a idade adulta em sentido humano-social é muito mais longo que o que leva à idade adulta meramente biológica; por exemplo, o homem há muito já havia alcançado a maturidade sexual quando, no plano social-humano, ainda era tido como criança imatura.

Com a passagem, identificamos que são os homens que estabelecem requisitos para a vida em sociedade e que estabelecem comportamentos e posicionamentos que o definem como um ser humano adulto, desenvolvido socialmente. Ao definirem esses requisitos essenciais, e considerando como atingida ou não a sua maturidade, ocorre processo semelhante ao de uma pessoa com uma boa ou má educação, que sempre será resultado de posicionamentos teleológicos, e não de valores que são imutáveis. Assim, no estabelecimento desses valores necessários à existência humana, são considerados aspectos que não somente visam às suas condições biológicas para dar continuidade à sua vida, mas também, e de forma prioritária, buscam levar em conta as condições de esse homem se desenvolver e se reproduzir socialmente, de maneira cada vez mais social.

Frente ao exposto e de posse da teleologia estabelecida na BNCC para a educação básica, a pretensão de atingir o desenvolvimento das dez competências gerais tidas como essenciais para um processo formativo comprometido com uma educação no sentido integral, faz-se necessário compreender a ideologia para o processo formativo do ensino médio, para que possamos continuar com a nossa pesquisa e identificar até que ponto o processo formativo do ensino médio, desenvolvido por meio de competências e habilidades, conduz ao real sentido de uma educação omnilateral fundamentada nos princípios marxianos. Desta forma, buscaremos identificar para qual sentido a função da ideologia se dá, se ao sentido positivo ou negativo da educação, pois, como sabemos, ela cumprirá uma função social independente dos polos para os quais ela se volte. Podemos dizer que os processos de ensino para formação recebida pelos alunos os levaram a agir conscientemente na realidade social conforme a ideologia proposta pelo documento normativo. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 465), ao falar sobre a categoria da ideologia, deixa claro que

A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir. Desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta dos conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-assim social: ela tem sua origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente em sociedade. Essa determinidade de todos os modos de exteriorização [*Äußerungsweisen*] humanos pelo *hic et nunc* do ser-propriadamente-assim histórico-social de seu surgimento tem como consequência necessária que toda reação humana ao seu meio ambiente econômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia.

Podemos ver com a passagem que toda reação dos homens em sociedade pode vir a ser uma ideologia, requerendo que a sua gênese conserve marcas imperceptíveis de suas convicções e que seja introduzida na práxis do contexto social como meio de luta ideológica. Os percursos sociais que conduzem à ação humana resultante do processo formativo sempre serão fruto de decisões alternativas dos homens. Logo, mesmo que toda a equipe de profissionais responsáveis pelo ensino e pela formação dos alunos da educação básica tenha atingido a intenção estabelecida pela BNCC, os alunos podem reagir às condições da vida em sociedade de forma diversa à esperada no documento. Mesmo assim, conforme o que compreendemos de Lukács, não devemos considerar essa reação diversa como um fracasso educacional, mas como uma reação predominante da práxis para a práxis destes.

Consoante sabemos, a educação básica possui um lapso de tempo que envolve em média catorze anos. Para identificarmos se a teleologia da BNCC se tornou posta, faz-se mister a checagem desde a fase infantil até a chegada da adolescência. Somente assim poderemos identificar se a teleologia atingiu, ou não, a causalidade esperada. Desse modo, saberemos de fato qual a função social que a BNCC cumpriu. Para lembrar Lukács, somente *post festum* é que se pode verificar, de maneira mais adequada, um fenômeno histórico. Estando isso fora da intenção deste trabalho de doutoramento, iremos nos ater à etapa final da educação básica, ou seja, o ensino médio. Desta forma, faz-se necessário que tomemos um novo tópico a fim de identificarmos a ideologia da BNCC nessa etapa.

3.3 A ideologia da BNCC no ensino médio

É sempre bom termos em mente que a educação é um processo que se desenrola conforme o tipo de trabalho e que somente a espécie humana necessita de tal meio instrutivo para dar continuidade à sua existência, produzindo e reproduzindo condições histórico-sociais que a tornam cada vez mais desenvolvida humanamente. Quanto mais desenvolvido for o tipo de trabalho, mais os seres humanos desenvolverão capacidades práticas e cognitivas que lhes proporcionem uma ação consciente e crítica frente aos desdobramentos da vida social. Seus posicionamentos teleológicos se fazem cada vez mais direcionados a um fim posto por ele mesmo, assim como a sua posição ativa e crítica na sociedade se volta para uma práxis o mais próximo possível do que fora previamente idealizado.

É com essa compreensão, de que a vida social se faz conforme o tipo de trabalho e conforme o resultado dos diferentes pores teleológicos que se desdobram a partir daí, que falamos que para cada um dos complexos sociais que compõem a sociabilidade dos homens podemos encontrar uma função ideológica. Dentre esses complexos, encontramos a educação, que desempenha um papel essencial para a produção e a reprodução da continuidade histórica. Sobre esse entendimento, Severino (2001, p. 67) nos salienta que

A educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultu-

ra. Entendida a educação como prática real, superam-se concepções espiritualizadas do processo. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica.

Tendo em vista a significância dada à educação, consideramos o processo formativo resultante da sua aplicabilidade como fundamental à práxis social dos seres humanos. Podemos dizer que a educação se faz como um dos meios pelos quais os seres humanos adquirem consciência sobre a realidade que os circunda, ou seja, podemos dizer que ela é um processo ideológico. Lukács (2013), ao falar sobre educação, deixa claro que

A educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, presuppõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento. Essa socialização do comportamento individual atua diretamente como costume herdado, mas não se pode esquecer que ela tem de ser, inclusive no estágio mais primitivo do desenvolvimento da humanidade, um produto de pores teleológicos fundados em diversas formas de alienação. (LUKÁCS, 2013, p. 475).

A passagem nos faz perceber que o processo educacional resulta dos pores teológicos e se processa dentro de um campo eminentemente ideológico, composto por complexos sociais imbricados entre si²⁶, que possuem certo grau de autonomia na execução de cada um deles. Assim, o processo formativo que resulta do modelo de educação que os seres humanos são submetidos permite que eles se façam dotados de possibilidades para agirem na produção e reprodução das suas condições de existência. Desta forma, eles podem atuar de maneira crítica aos acontecimentos sociais, permitindo-os fazer escolhas que possam estar ou não de acordo com o esperado pelo contexto social como um todo.

De acordo com a LDB/1996, 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.” (BRASIL, 1996). Desta forma, assim

²⁶ Aqui lembramos Lukács (2013), ao nos falar que a causalidade posta pode ser diferente daquele ideal almejado teleologicamente no processo inicial, já que os acontecimentos da vida em sociedade, cada novo pôr teleológico e cada alternativa de escolha que se faça presente na realidade podem levar a resultados diferentes do que se desejou, e mesmo assim esse resultado terá uma função naquele contexto, como, por exemplo, podemos citar seres humanos que recebem uma formação para serem professores e que optam por não trabalharem em sua área, indo para diversas outras atividades conforme as alternativas sociais que se apresentem.

como o trabalho, a educação se relaciona com questões políticas, sociais e culturais como um todo, requerendo constantes mudanças para que o aluno seja capaz de conviver e agir de maneira crítica dentro dessa sociedade em constante desenvolvimento. Por esse prisma de constante processo de desenvolvimento social e de mudanças no mundo do trabalho, tendo em vista que a educação se faz fundamental para o contexto da sociabilidade, Mendonça Filho, o então ministro da Educação, ao apresentar o documento da BNCC para o ensino médio, traz um discurso que nos diz o seguinte:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (BRASIL, 2018a, p. 5).

Podemos ver com a passagem supramencionada que Mendonça Filho considera a Base Nacional como resultado de décadas de estudos e discussões no entorno da educação no país. No entanto, como sabemos, não houve tanta participação e colaboração dos diretamente envolvidos com a educação na elaboração desse documento final.

Desta forma, tendo sido homologada em 2018, a BNCC do ensino médio nos apresenta as aprendizagens necessárias ao processo de desenvolvimento do educandos, que estão inseridos em um contexto social em constante desenvolvimento, assim como no mundo do trabalho. O documento nos diz que há um compromisso com a educação integral para os alunos, devendo tal modelo formativo proporcionar condições para novas metodologias de ensino e um constante aperfeiçoamento dos processos avaliativos, a fim de que se possa garantir aos alunos uma educação condizente com a nova realidade. De acordo com a BNCC,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade no contexto das culturas digitais, aplicar conhecimento para resolver problemas, ter autonomia para

tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. [...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018a, p. 14).

Frente ao exposto, podemos identificar, no discurso ideológico da BNCC, o sentido que ela compreende como sendo de uma educação integral. Ela coloca o processo de ensino no desenvolvimento de competências para que o aluno aprenda como se deve aprender aquilo que é necessário para ele agir em sociedade, ou seja, é o tipo de comportamento esperado conforme o que está no documento. Seguindo essa compreensão quanto ao que considera como necessário ao desenvolvimento dos alunos, a BNCC diz que,

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018a, p. 463).

De posse dessas informações contidas no documento da BNCC, podemos dizer que o discurso do seu compromisso com uma educação integral, que pretende atingir a sua teleologia com o desenvolvimento de competências dentro do processo formativo dos alunos, dá-se como uma contradição rumo ao alcance da causalidade do que ela espera e do que nós compreendemos como sendo um processo de ensino integral. Nós acreditamos que, no instante em que se estabelecem meios para desenvolver competências no processo de ensino, isso dificilmente ocorra por meio de um ensino em sua integralidade, visto que se direciona a fazer o aluno aprender como se deve atuar e lidar com as situações na sociedade, o que consideramos mais como um sentido de formação unilateral. Como deixamos claro, compreendemos o integral na vertente defendida por Marx, como aquela educação voltada ao sentido omnilateral.

Além disso, o processo formativo do ensino médio visa a uma composição curricular por uma parte comum, que trata a BNCC em si, e outra flexível, que traz itinerários formativos que foram incluídos pela Lei do Novo Ensino Médio como complemento da carga horária²⁷ dessa etapa da educação básica. Assim, “[...] as recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio²⁸ por um modelo diversificado e flexível [...]” (BRASIL, 2018a, p. 475), tornando o currículo disposto por áreas do conhecimento na parte básica e por itinerários formativos na parte diversificada. Vejamos a seguir a estrutura dos itinerários formativos:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018a, p. 475).

Não podemos deixar de frisar que, no que concerne à parte comum, o currículo será disposto e organizado por área do conhecimento. Vale salientar que, ao ser composto dessa forma, cada área faz referência aos itinerários formativos, com um quinto itinerário específico à formação técnica e profissional. Isso segue o que dispõe a Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 (BRASIL, 2018c), Art. 10, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este artigo trata da indissociabilidade da estrutura curricular que apresenta a formação geral básica e os itinerários formativos supracitados.

Aqui já se mostra, com maior clareza, que, ao dispor do currículo tal como descrito, o processo de ensino se fará distante do sentido de uma educação integral no sentido marxiano, uma vez que tal flexibilidade, apresentada na sua composição, acarreta uma maior unilateralidade a este. Falamos assim por compreendermos que – no instante em que os conteúdos básicos foram dispostos por áreas de conheci-

²⁷ O inciso I do art. 24 da LDB/96 diz que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2017b). Contudo, a Lei n.º 13.415/2017 incluiu o §1º no artigo 24 dizendo que “[...] a carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017b).

²⁸ O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2018a, p. 468).

mento e a sua obrigatoriedade se dá apenas em duas delas, tendo a sua carga horária reduzida para o implemento de itinerários formativos que também não possuem uma obrigatoriedade da sua totalidade, nem no que se refere à oferta pelas escolas nem no que toca ao fato de serem todos cursados pelos alunos – isso, por si só, já se evidencia como algo específico, e não como geral.

Isso nos leva a acreditar que seja uma proposta de organização curricular que atenda uma lógica produtiva, tornado o discurso de compromisso com uma formação integral do estudante uma concepção distorcida da sua realidade. Quanto à questão da flexibilização curricular, ela não surgiu aqui como uma proposta nova, ela já foi vista na história da educação brasileira dentro de outro contexto. Saviani (2008, p. 43-44), ao falar sobre a Lei nº 5.692/71, diz-nos que ela já apresenta o princípio de flexibilidade:

Devido a essa flexibilidade, instituiu-se, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Ora, o que é a terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos: “ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado”. Em relação a essa diferenciação entre terminalidade ideal e terminalidade real, diz-se comumente o seguinte: todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros, para quatro ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê seis, e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e encaminha-se para o mercado de trabalho. Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade. [...] Outra “descoberta” da Lei n. 5.692 foi a reformulação curricular por meio de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo.

Aqui, podemos ver a questão da flexibilidade curricular na época da Lei nº 5.692/71 e utilizar o entendimento para a compreensão das atuais mudanças apresentadas para o currículo do ensino médio. Essa lógica de flexibilização curricular pode ser encarada com a finalidade de formar trabalhadores sob a mesma lógica

de flexibilização dentro da sua atuação nas constantes mudanças no mercado de trabalho. Ao falar de flexibilização, Kuenzer (2017, p. 342) diz que

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Frente ao exposto, e conforme se diz no discurso ideológico, essa proposta de currículo pode ser arranjada e incorporada nas instituições escolares de acordo com a necessidade e com a possibilidade de cada unidade de ensino, bem como considerando a relevância organizacional do currículo para o contexto da sociedade. Desta forma, consideramos que a escolha do aluno pode ser suprimida e direcionada para uma determinada área, pois, caso não sejam ofertados todos os itinerários, não haverá como eles escolherem. Além disso, julgamos que, mesmo que sejam todos ofertados nas escolas, ao optarem por determinado itinerário e não havendo interesse nos demais, isso já torna a aprendizagem fragmentada no sentido de não aprender o que poderia ser visto nos itinerários que não foram escolhidos. Essas foram algumas das questões levantadas aos professores que iremos discutir mais detalhadamente no próximo capítulo.

No entanto, a título de colaborar com a nossa crítica sobre a disposição desse modelo curricular apresentado no documento, trazemos a visão da professora Mônica Ribeiro sobre a BNCC, em uma entrevista dada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), deixando clara a sua posição contrária. Diz ela o seguinte:

Eu sou radicalmente contra. [...] Eu parto do pressuposto de que não deveria ter uma BNCC, nem para o ensino fundamental, nem para o ensino médio e depois vou argumentar por que e não sou só eu que entende assim, tá? Num país como o nosso uma homogeneização curricular só serve para esconder as desigualdades, então educação se dá pra justificar avaliação em larga escala e pra punir professor. É só pra isso que presta a BNCC [...] (GEPPFOR, 2021).

Conforme Silva, há uma recuperação de um velho discurso dos anos 1990 em torno das reformas do ensino médio que apresentava essa perspectiva de desenvolvimento do aluno através de competências e habilidades que se destinam à orientação ao mercado de trabalho, segundo a autora:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana

marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. (SILVA, 2018, p. 11).

Podemos ver que a educadora compreende, assim como nós, que o sentido de formação humana que pode resultar de processos de ensino pautados em competências se volta ao desempenho de atividades para o mercado, sem considerar a formação humana no sentido omnilateral. No entanto, levando em conta que a educação possui um duplo aspecto, assim como o trabalho, mesmo que ela se faça prioritariamente para atender aos moldes dos meios de produção, o seu sentido mais amplo de formação do ser social jamais deixará de se fazer existir, pois ela é condição essencial para o trabalho, e este, por sua vez, é condição eterna para a existência humana. É nesse sentido que a educação deve ter como função não só tornar os alunos aptos para o mundo do trabalho e para a construção da sua sociabilidade, como também ela se faz essencial ao processo de formação do ser, e deveria ter como função principal o sentido de elevar o ser humano ao desenvolvimento da sua personalidade cada vez mais livre de condições dominantes em cada período histórico.

Portanto, frente a tudo o que apresentamos aqui sobre a ideologia da BNCC para a etapa final da educação básica, o que chamamos de ensino médio, observa-se que este se apresenta como grande desafio que precisa ser enfrentado e encarado pelos profissionais responsáveis pela sua organização e pelo seu constante aperfeiçoamento. Vale ressaltar que estamos nos referindo àquela educação no sentido estrito, ou seja, à educação que recebemos nas instituições de ensino através dos profissionais especializados para tal fim, mas o constante processo formativo, no sentido de uma educação integral, também se fará fora dessas instituições, quando os seus alunos atuarem criticamente na sociedade após ensinamentos recebidos e compartilhados.

Podemos dizer que, apresentando-nos um discurso ideológico que aparentemente considera as constantes mudanças e as diversas formas de desenvolvimento, tanto do mundo do trabalho como daqueles processos que implicam a formação dos alunos, o ideal apresentado para “[...] a BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a educação infantil e o ensino fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral.” (BRASIL, 2018a, p. 469) Desta forma, ela reconhece que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 14).

Frente ao aparente discurso de uma educação que visa à formação global do aluno, e que traz o entendimento de um pseudocaráter de formação humana e omnilateral, podemos dizer que, na busca da não linearidade curricular quanto aos processos educacionais, “[...] na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB [...]” (BRASIL, 2018a, p. 32), retirando o modelo curricular que se organizava separando as disciplinas²⁹, agora temos áreas de conhecimento e cada uma delas define as competências e respectivas habilidades para serem desenvolvidas ao longo do processo formativo dos alunos. As respectivas áreas do conhecimento são estas: linguagens e suas tecnologias³⁰, matemática e suas tecnologias³¹, ciências da natureza e suas tecnologias³² e área de ciências humanas e sociais aplicadas³³, área que iremos dar ênfase em nossa pesquisa.

²⁹ O Parecer CNE/CP n.º 11/2009 afirma que “[...] diversamente, o entendimento é que a interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.” (BRASIL, 2009, p. 8).

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular da área de linguagens e suas tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do ensino fundamental nos componentes língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros (BRASIL, 2018a, p. 481).

³¹ A BNCC da área de matemática e suas tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental (BRASIL, 2018a, p. 527).

³² É importante destacar que aprender ciências da natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de ciências da natureza e suas tecnologias – por meio de um olhar articulado da biologia, da física e da química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental no que se refere aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação; e às linguagens das ciências da natureza. (BRASIL, 2018a, p. 547).

³³ Detalharemos, a seguir, o que a BNCC da área de ciências humanas e sociais aplicadas – integrada por filosofia, geografia, história e sociologia – propõe.

No que concerne a essa parte comum do currículo, que passou a ser estruturada por áreas de conhecimento, ela foi prejudicada pelo menos em dois aspectos, no nosso entendimento. Primeiro, pela redução da carga horária que, antes, era de 2.400 horas nos três anos do ensino médio e, com a implementação da BNCC, a carga horária anual deve passar para 1.000h em cinco anos, gradualmente, até atingir 1.400h em cada ano. Visto assim, parece ser vantajosa tal implementação, mas a parte básica sofreu redução para um total máximo de 1.800 horas anuais com a implementação dos itinerários trazidos pela lei do ensino médio. Moura e Benachio (2021, p. 176-177), ao falarem da carga horária do ensino médio trazida pela Lei nº 13.415/2017, dizem que,

Assim, ao estabelecer um teto de 1.800 horas para o cumprimento da parte comum do currículo, a reforma privilegia a parte flexível do currículo (itinerários formativos), deslocando a maior parte da carga horária do ensino médio para essa parte da formação. Isso representa uma drástica diminuição da carga horária referente à formação geral, que é base para todos os estudantes, seguida da supervalorização dos itinerários formativos, que é uma formação específica, podendo ser apartada do contexto da formação geral, bem como ocorrer por etapas com terminalidade, comprometendo o conceito de educação básica obrigatória e de ensino médio como sua última etapa.

Desta forma, consideramos que restringir o processo da formação da parte geral do currículo do ensino médio vai de encontro ao seu discurso compromissado com uma educação integral. O segundo aspecto que ficou prejudicado com a mudança do currículo se dá com a obrigatoriedade de apenas as áreas de conhecimento de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias serem ministradas no decorrer dos três anos, enquanto as demais podem ser vistas conforme a escola programar. Tal fato pode refletir diretamente na área de ciências humanas e sociais aplicadas, pois é composta por disciplinas que historicamente possuem uma menor carga horária, podendo prejudicar especialmente aqueles assuntos abordados em filosofia e sociologia que se fazem tão fundamentais para o processo formativo, para a criticidade e para a visão de mundo quanto os demais que compõem as outras áreas de conhecimento.

Assim, dando continuidade a essa busca pelo ideal da BNCC para o ensino médio, no tocante à área de ciências humanas e sociais aplicadas, foco da nossa pesquisa, essa grande área do conhecimento é composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, e, conforme o ideal da BNCC, tal área

[...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018a, p. 561).

Aqui podemos perceber claramente que o discurso ideológico se apresenta como orientado para uma educação que considere princípios éticos. No entanto, devemos compreender o contexto para a formação ética ao qual essa proposta se volta. Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 16) dizem que,

Cotidianamente, no senso comum, as pessoas não costumam distinguir os termos ética e moral, geralmente os utilizam indistintamente ou empregam tais termos no sentido popular, caracterizando-se a falta de ética como falar mal de alguém; e a moral como sinônimo de autoridade.

Frente ao que dizem os autores, e tendo visto o ideal da BNCC para a área em pauta, podemos dizer que a simples falta de compreensão do sentido ético empregado no discurso ideológico dela pode parecer à população um sentido de educação que realmente conduz os homens para se prepararem para o enfrentamento das diferenças sociais, dos preconceitos, das lutas pelos direitos humanos, ou seja, pode parecer que há, prioritariamente, o compromisso educativo voltado ao sentido de educação omnilateral.

A BNCC relata que o jovem do ensino médio já possui maior capacidade de cognição do que os alunos das etapas anteriores, o que torna possível a articulação de conhecimentos que permeiam a necessidade de observação da realidade, de memorização, de percepção abstrata e de uso de raciocínio lógico. Assim ela

[...] propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. (BRASIL, 2018a, p. 561).

No entanto, devemos lembrar que isso deve ser desenvolvido através de competências e habilidades específicas que foram predefinidas; assim, a teleologia para a área de ciências humanas e sociais aplicadas apresenta seis competências específicas e trinta e uma habilidades que devem ser articuladas no processo de aprendizagem para que ela atinja a sua causalidade. Tendo em mente o compromisso da BNCC com uma educação integral, essa poderia ser a função social resultante desse processo formativo, mas, como falamos, o integral em Marx não se faz

de maneira unilateral, e o alcance desse processo formativo dificilmente pode ser atingido por meio do sentido de educação integral disposto na BNCC, que usa para o alcance do fim a articulação de competências no processo de ensino. Vejamos a seguir as 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. (BRASIL, 2018a, p. 570).

De posse das seis competências específicas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, podemos perceber que o direcionamento do processo formativo da BNCC para essa área de conhecimento se volta para reflexões que consideram a diversidade de conhecimento, a capacidade do ser humano de se relacionar respeitando suas diferenças e as diferenças do próximo, seja sobre o seu ponto de vista em determinado assunto, seja sobre a posição social que exerce na construção da cidadania, por exemplo. Segundo a BNCC, para que seja possível garantir tais aprendizagens essenciais na área de ciências humanas e sociais aplicadas, “[...] é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (BRASIL, 2018a, p. 569).

No entanto, o discurso que se apresenta pode levar ao entendimento de que seja possível desenvolver facilmente uma formação comprometida com o sentido integral marxiano se se trabalhar por áreas e por itinerários, como propõe a dis-

posição do currículo do ensino médio. Mas devemos compreender que o desenvolvimento, principalmente, do pensamento relacionado à formação de ideias e conceitos sobre as questões sociais, que não se solucionam com práticas mecanizadas e sim com atitudes críticas que envolvem o pensamento de outras pessoas nesses processos, não são desenvolvidos desconsiderando o acesso e a vivência relacionados ao conhecimento das condições que resultaram naquele contexto. Ou seja, a formação crítica sobre os acontecimentos, a visão de mundo, o processo formativo no sentido global, não deve ser desenvolvido como uma predefinição do que se faz no cotidiano, pois o cotidiano é dialético, muda, e desta forma as situações precisam ser resolvidas conforme o que for sendo exigido para isso. É nesse sentido que consideramos a necessidade de desenvolver a área de ciências humanas e sociais aplicadas com a mesma importância dada para as áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. No caso de priorização de uma área em detrimento de outra, o que ocorre inclusive com a escolha de itinerários formativos, poderá ocorrer uma semiformação, pois a prática e a teoria devem andar juntas, já que a produção e a reprodução das condições de existência humana se completam na relação da produção material com a produção imaterial, do objetivo com o subjetivo. Além disso, defendemos que as áreas de conhecimento não deveriam ser propostas sob o crivo de competências e habilidades já fixadas, pois isso não deixa de ser uma imposição unilateral de trazer a predefinição em forma de competências e habilidades daquilo que deve ser o foco do processo de desenvolvimento.

Outro ponto está relacionado com a formação dos professores que deverão articular suas aulas por meio de áreas de conhecimento, e não por disciplinas, como foram formados em sua graduação. Logo, o despreparo na formação do docente para trabalhar por áreas de conhecimento poderá incidir no processo formativo dos alunos, prejudicando a formação do pensamento crítico, a percepção dos verdadeiros valores éticos e humanos necessários para uma formação no sentido omnilateral.

Levantamos essa problemática em nossa pesquisa a fim de descobrirmos as expectativas dos professores dessa área quanto ao processo formativo que pode resultar dessa perspectiva, além de buscar saber o que eles têm vivenciado no cotidiano escolar com a chegada da BNCC, solicitando-lhes que fizessem um breve relato. Tais questionamentos serão direcionados e realizados com foco no ensino mé-

dio no Ceará com os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, diante dos questionamentos que fizemos até aqui, faz-se necessário que passemos à discussão em torno dessa ideologia da BNCC do ensino médio no Ceará para um novo capítulo, que trate de forma específica o nosso objeto de estudo, tendo como foco a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

4 A IDEOLOGIA DA BNCC NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ: SER E DEVER-SER NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

O objetivo deste capítulo é discutir, à luz da teoria na qual se fundamenta esta tese, a visão dos professores a partir dos questionários, para comprovar e/ou refutar a nossa hipótese inicial.

Tendo discutido as categorias fundamentais a partir das quais delineamos a nossa problemática apresentada no decorrer do primeiro e do segundo capítulos, avançaremos a uma etapa em que utilizamos os conceitos expostos para uma avaliação prática da realidade. Somente assim seremos capazes de corroborar ou refutar, no todo ou em parte, nossa hipótese inicial e conseqüentemente atingir o nosso objetivo central. Para uma interação dialética da nossa pesquisa, iremos nos deter agora sobre as questões metodológicas e instrumentais como a aplicação de questionários que serviram de ferramenta para conhecer a opinião dos professores a respeito de suas expectativas não só sobre a implementação da BNCC, mas também sobre o tipo de formação que pode resultar desse novo modelo de composição curricular que traz áreas de conhecimento com foco no desenvolvimento de competências e habilidades além de itinerários formativos que complementam o discurso ideológico de uma suposta formação em sentido integral para essa etapa da educação básica.

Feita a avaliação a respeito das respostas dos professores, enfatizando os diversos pontos positivos e negativos apresentados por eles nos questionários, finalizaremos o capítulo com uma breve consideração a respeito do ser o do dever-ser do ideal do processo formativo da BNCC no ensino médio do Ceará com foco na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

4.1 Questões metodológicas: a posição teleológica da BNCC no ensino médio do Ceará

Até o momento, construímos um arcabouço teórico que nos permitiu enxergar elementos sobre a teleologia e sobre a ideologia da BNCC do ensino médio com destaque para a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Dando continuidade à nossa pesquisa, agora seguiremos em busca da posição teleológica da

BNCC do ensino médio no Ceará, na área de ciências humanas e sociais aplicadas. A nossa pesquisa fará menção ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)³⁴ do ensino médio³⁵, que, na sua estrutura temporária, apresenta suas orientações próprias para o processo formativo no estado do Ceará, visto que a BNCC preconiza, em seu discurso, que se levem em conta as diversidades locais para a construção curricular em cada estado.

Na apresentação do DCRC³⁶, a secretária de Educação do Ceará, Eliana Nunes Estrela, e a secretária-executiva de Ensino Médio e Profissional, Maria Juci-neide da Costa Fernandes, apresentam-nos o documento dizendo que ele tem como finalidade:

[...] promover uma educação de qualidade, que tenha como princípio maior a equidade [...] o Estado do Ceará vem empreendendo esforços no sentido de propor políticas públicas que vão ao encontro dessa promoção, tendo fundamentado suas ações na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). (CEARÁ, 2021, p. 15-16).

Buscando atender as exigências para a sua organização curricular conforme as DCNEM (2017)³⁷ e com o que apresenta a BNCC (2018)³⁸, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

³⁴ O DCRC foi elaborado com o intuito de orientar a construção do currículo de cada escola, atendendo às particularidades e construções coletivas de cada comunidade escolar. Seguindo as orientações, as competências gerais e as habilidades previstas na própria BNCC, o documento cearense sugere e descreve objetos do conhecimento e habilidades específicas. Em toda a sua estrutura proposta, traz reflexões atuais em torno do ensino médio, discussões sobre a própria BNCC, tendo sempre em vista seus marcos legais construídos historicamente, desde a democratização do ensino público, na década de 1980, a partir da Constituição Federal/1988 e da LDB, na década de 1990 (CEARÁ, 2021, p. 48).

³⁵ No Ceará, o ensino médio, visando atender às expectativas da comunidade e fundamentado na LDB, apresenta como missão: construir novas e mais complexas competências e habilidades que possibilitem aos jovens a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, inerentes aos processos produtivos; o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da iniciativa para tomar decisões e sua inserção social e política, de forma autônoma e crítica (CEARÁ, 2021, p. 84).

³⁶ Lembramos que não iremos detalhar a imensidão do documento, pois a pesquisa se faz sobre a BNCC e não sobre o DCRC em si.

³⁷ Ao propor uma nova organização curricular para o ensino médio, em seus principais elementos, as DCNEM orientam a construção do currículo, através de uma base nacional comum, na qual a organização desse documento deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, que, segundo as diretrizes, além de servirem de parâmetro para avaliação da educação básica, devem também promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mundo do trabalho (CEARÁ, 2021, p. 85).

³⁸ O redimensionamento do ensino médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em áreas do conhecimento, no que se refere a potencializar os subsunçores dos educandos, considerando seus res-

[...] fomentou a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa do Ensino Médio, baseando-se no legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, essa construção envolveu um processo de discussão coletiva de diversos profissionais do âmbito da Educação, vinculados a diversas instituições de ensino, a saber: técnicos da própria secretaria, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), colaboradores e professores de escolas públicas e privadas, profissionais da equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes das diferentes universidades cearenses, tais como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); e, amparadas pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), as equipes de coordenadores, articuladores e redatores, compostas por profissionais da educação do estado do Ceará que estudam, pesquisam e vivenciam o currículo nas escolas cearenses. [...] que tem por objetivo maior orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio (CEARÁ, 2021, p. 16).

Frente ao exposto, vimos ser interessante trazer a visão do DCRC sobre a BNCC. Segundo o documento, o estado do Ceará possui uma história na construção do seu currículo que já considerava as mudanças educacionais advindas com DCEN, PCNEM, PCN+ (2002) e as OCN (2006), o que o deixa em conformidade com os referidos documentos e consonante a realidade local. Assim, para eles a proposta da BNCC, aliada ao novo ensino médio, não é entendida como totalmente nova (CEARÁ, 2021). Ao se referirem à construção da BNCC, evidenciam-nos que

A construção da BNCC, que contou com três versões, tem como objetivo criar um “currículo mínimo” que contenha os saberes basilares que cada aluna/o deve apreender durante o Ensino Médio. Cercada de polêmicas, principalmente em torno das mudanças presentes na terceira e última versão, que interferem diretamente nos componentes curriculares das ciências humanas, a Base no Estado do Ceará foi pensada para que equívocos fossem superados. Por exemplo, na lei do Novo Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias, passando a ser estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio. Outra mudança que interessa aos componentes curriculares das ciências humanas é o uso dos termos competências e habilidades no lugar do termo objetivos de aprendizagem, como presente nas duas primeiras versões da BNCC (2015 e 2016). (CEARÁ, 2021, p. 225).

Frente ao entendimento apresentado por eles sobre a BNCC, ao se referirem às competências e habilidades da BNCC na sua última versão, dizem-nos que

[...] o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de que o mais útil seriam os sabe-

pectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral (CEARÁ, 2021, p. 85).

res úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor. Além disso, a nova lei do Ensino Médio, ao determinar a existência dos itinerários formativos, entre eles a formação profissional e a possibilidade da contratação de instituições privadas e professores com notório saber, reforça a ideia de que as 225 mudanças propostas na lei do Novo Ensino Médio e na terceira versão da BNCC trazem para a educação brasileira uma perda na formação integral do aprendente, já que se abre a possibilidade dele não ter acesso aos conhecimentos como almejado nas duas primeiras versões. (CEARÁ, 2021, p. 225-226).

Assim, tendo a ideologia da BNCC para o ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas e frente ao apresentado no DCRC, para complementar nossa visão e corroborar ou não, no todo ou em parte, a parte teórica que construímos, aplicamos um questionário para saber a opinião dos professores da área pesquisada a respeito da BNCC no estado.

Contudo, pelo fato de a BNCC no estado do Ceará ainda não ter sido implementada nas escolas, e tendo em vista que o DCRC encontrava-se em sua versão temporária quando fizemos a pesquisa, o que depõe contra a aplicação de um questionário que procure saber exatamente sobre a opinião dos docentes a respeito da implementação da BNCC, vimo-nos na condição de aplicar um questionário tão importante quanto, que versa sobre as expectativas dos professores. O questionário versa não só sobre a implementação, mas sobre o tipo de formação que pode resultar desse novo modelo de composição curricular, que traz áreas de conhecimento com foco no desenvolvimento de competências e habilidades além de itinerários formativos que complementam a proposta do compromisso firmado com uma educação no sentido integral. No entanto, essa proposta de educação básica, conforme o discurso ideológico da BNCC, deve ser analisada para que nos evidencie se o real sentido de educação integral se faz nos preceitos marxianos ou se realiza para atender a lógica do mercado.

Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, pensamos automaticamente na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Entretanto, nossa pesquisa é de cunho opinativo, e a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, assegura-nos que pesquisas desse tipo, da área das ciências humanas e sociais, podem ser realizadas sem o crivo do referido comitê desde que os participantes não sejam identificados. Vemos isso no Art. 1º e em seu inciso I:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de infor-

mações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados. (BRASIL, 2016).

Dessa forma, garantimos a confidencialidade a todos os professores tal como descrevemos na Carta Convite/Apresentação (Ver APÊNDICE A). Gostaríamos ainda de dizer que a preservação das identidades se estenderá também aos professores que aceitaram e posteriormente declinaram sua participação bem como aos professores que foram convidados e decidiram prontamente não participar da pesquisa. Logo, em nenhuma hipótese, a identidade e/ou a escola em que os professores ministram aulas serão reveladas.

No tocante à área das ciências humanas e sociais aplicadas, área que iremos focar em nossa pesquisa, devemos lembrar que ela é composta por quatro disciplinas, quais sejam, história, geografia, filosofia e sociologia. Logo, foram selecionados professores do ensino médio que atuam ministrando aulas nessa área, e não tivemos a preocupação de aplicar o questionário de modo quantitativo entre os docentes que participaram da pesquisa fazendo um número igual para cada disciplina, visto que estamos buscando as expectativas quanto ao processo formativo resultante para a área, e não para as disciplinas em si.

O DCRC, na área de ciências humanas e sociais aplicadas, busca preparar o aluno cearense com uma formação comprometida com o sentido integral conforme o que estabelece a BNCC partindo da seguinte pergunta: “O que é preciso, à/ao aluna/o cearense, aprender para ser integralmente formado?” (CEARÁ, 2021, p. 226). Frente a isso, a teleologia do DCRC para o processo formativo nessa área de conhecimento “[...] busca atender as necessidades educacionais, no que tange às questões e ao modo de ser das ciências humanas, à formação integral, ao mundo do trabalho e à formação da cidadania das/os alunas/os do Ensino Médio do Ceará” (CEARÁ, 2021, p. 227).

Assim, frente aos dois discursos estabelecidos nos documentos, escolhemos a área das ciências humanas e sociais aplicadas como foco da nossa pesquisa por visualizarmos que ela poderia sofrer com diminuições de carga horária devido à proposta da BNCC. O currículo do ensino médio está disposto por áreas de conhecimento em detrimento de as disciplinas serem abordadas de forma separada. Esse modelo curricular traz a obrigatoriedade nos três anos do ensino médio somen-

te nas áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, embora no Ceará as disciplinas de filosofia e de sociologia também sejam obrigatórias nos três anos do ensino médio conforme o DCRC, lembrando que ainda há os itinerários formativos com o discurso de que complementariam a carga horária, mas não são obrigatórios de serem todos eles cursados, pois correspondem à parte flexível.

Não podemos deixar de mencionar que o DCRC expõe uma preocupação para a área de ciências humanas e sociais aplicadas. O DCRC nos diz que ele “[...] se realizou com um cuidado de quem está na sala de aula e conhece as múltiplas realidades dos alunos(as) e seus direitos de aprendizagem” (CEARÁ, 2021, p. 226). No entanto, saberemos com os professores quais as iniciativas foram tomadas para justificar ou não essa suposta preocupação do estado. Assim,

[...] a versão cearense da Base Nacional Curricular Comum – DCRC –, respeitando a LDB (Art. 35, 35-A e 36), atentasse em corrigir algumas imprecisões que angustiam docentes dos componentes das ciências humanas. A maior mudança, mesmo que sutil, foi a criação dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas. Desse modo, hierarquicamente, o DCRC se organiza por: competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos. O conceito de objetos de conhecimento se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os objetos específicos tratam do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de aprendizagem dos alunos/os cearenses à luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio. O Estado do Ceará, assim, orienta que as escolas privadas e públicas observem, ao construir suas propostas curriculares, os objetos de conhecimento e objetos específicos que, diretamente relacionados às competências e habilidades, todas/os alunas/os devam aprender, já que são os seus direitos de aprendizagem. A delimitação dos conteúdos, como presentes na organização do DCRC com os objetos de conhecimento e habilidades específicas, pode gerar um engessamento da organização dos saberes curriculares, assim como um possível controle, já que eles estão definidos. Contudo, partindo do pressuposto que o DCRC é um documento orientador, e não o currículo da escola, possibilitando outras formas de organização, a escola mantém a autonomia para organizar sua proposta em sintonia com a sua realidade. Contudo, uma flexibilidade deve ser buscada na parte diversificada do currículo, não na base curricular. (CEARÁ, 2021, p. 226).

Devemos ressaltar que, no instante que contactamos os professores nas escolas, para sabermos a disponibilidade deles, bem como o seu interesse em colaborar com a nossa pesquisa, não mencionamos a existência do DCRC, pois este ainda não estava disponível para pesquisa na *internet*, assim não havia como indagarmos aos professores algo de específico sobre a existência do documento e das propostas de implementação contidas nele para serem colocadas em prática nas

escolas. No entanto, acreditamos que isso possa ser, em certo ponto, algo positivo, visto que, se tiver havido participação desses educadores na elaboração da proposta do DCRC no estado, as suas respostas podem nos apresentar isso, e, assim, poderemos identificar se há uma diferença quanto à forma que se deu a BNCC em sua construção.

Os professores que se dispuseram a participar da pesquisa sobre a BNCC inicialmente receberam uma Carta-Convite/Apresentação (APÊNDICE A) com o objetivo geral da tese, com a importância de sua participação para a pesquisa, e com os contatos das pesquisadoras envolvidas e demais explicações a respeito do andamento da pesquisa em questão.

A respeito do questionário em si, presente no Apêndice B, ele é constituído de 6 (seis) questões abertas que versam sobre a opinião dos professores em relação à BNCC, destacando o ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas, e as suas expectativas quanto à sua implementação nas escolas cearenses.

Foi envolvido na pesquisa o total de 16 professores que ministram aulas das disciplinas da área das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio de escolas públicas estaduais de Fortaleza e Região Metropolitana, sendo nomeados de Professores do Estado do Ceará (PEC) de 1 a 16, (PEC – 1 a PEC – 16). A exclusividade em aplicar o questionário com professores da esfera estadual se deve apenas a uma possível uniformização nas condições de trabalho para o processo de formação e de implementação da BNCC, visto que cada esfera do poder possui um ritmo distinto.

Os professores selecionados são aqueles que estão dentro da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Não utilizamos como critério para escolha a sua raça, cor, condição social, situação econômica, religião, credo, orientação sexual, partidária ou qualquer outra característica que não seja a de ser professor ativo da área de ciências humanas e sociais aplicadas da Rede Pública Estadual de ensino de Fortaleza e da Região Metropolitana.

Nosso questionário se divide em dois pontos: o primeiro se dá com um breve perfil que pretende saber um pouco mais sobre os professores, como a quantidade de anos de experiência nas escolas públicas, a disciplina que possui graduação, as disciplinas que ministra aula e seu nome completo (este último, por questões

de confidencialidade, será ocultado com o propósito de preservar a identidade do professor, além de ser uma exigência da Resolução n.º 510/2016, que diz que a identidade dos participantes não deve ser revelada). O outro ponto levantado no questionário diz respeito às próprias questões elaboradas com o intuito de saber quais as percepções/opiniões dos professores sobre a BNCC, no ensino médio, com destaque da área de ciências humanas e sociais aplicadas, bem como suas expectativas quanto ao processo formativo resultante dessa proposta curricular dividida em áreas do conhecimento, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos que, segundo o discurso ideológico contido no documento da BNCC, faz-se comprometido com uma educação em seu sentido integral.

Diante disso, temos em mente ser de fundamental importância explicar o que cada questão levantada por nós no questionário pretende, pois dessa forma orientamos melhor a análise que devemos fazer em cima das respostas recebidas.

Em nossa primeira questão, temos o intuito de saber a opinião dos professores (solicitando que fossem apresentando pontos positivos e/ou negativos) sobre esse modelo de organização curricular, visto que antes tínhamos uma proposta de currículo com disciplinas distintas e agora nos são apresentadas áreas de conhecimento, além de itinerários formativos. Como já sabemos, uma das mudanças trazidas pela BNCC está relacionada a esse modelo de currículo; portanto, conhecer a opinião dos professores a esse respeito é fundamental para entender suas expectativas em relação a essas mudanças.

Avançando no questionário, percebemos outra preocupação em torno da BNCC que poderíamos compreender através da opinião dada pelos professores, já que eles são os sujeitos dessa pesquisa. Desta vez vimos ser importante saber a opinião deles a respeito de a área de conhecimento ser pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, visto que essa mudança traz uma grande variedade de detalhes para serem atendidas no decorrer do processo formativo nessa etapa de ensino básico. Logo, esperamos que os professores relatem sua opinião quanto ao foco do processo formativo ser por área de conhecimento, e este ser pautado no desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Em seguida, pelo fato de a BNCC se comprometer com o ensino em sentido integral, nós questionamos aos professores até que ponto essa proposta de or-

ganização curricular, que apresenta o currículo dividido em áreas do conhecimento, além dos itinerários formativos, em vez de uma formação por disciplinas distintas, poderá alcançar o propósito de ofertar uma educação no sentido integral. A relevância da terceira questão se deve exatamente em saber até que ponto isso é possível ou não, visto que aqui está a questão da redução da carga horária da parte comum, a escolha dos alunos quanto aos itinerários formativos que pretendem cursar na parte flexível, além da possibilidade de identificar se eles compreendem o sentido de integralidade como nos princípios marxianos ou se como um simples alcance do desenvolvimento dessas habilidades propostas no documento.

Na quarta questão, esperamos saber se a formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades promove ou não uma formação comprometida com o sentido global de desenvolvimento conforme a BNCC, que, segundo o seu discurso, rompe visões reducionistas e privilegiadas dos processos formativos tradicionalistas.

Prosseguindo para a quinta questão, tivemos o intuito de saber qual a expectativa dos professores quanto à formação resultante de um processo de ensino que trabalha o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Uma área composta por disciplinas que se articulam com a dialeticidade dos acontecimentos sociais e que é tão fundamental quanto as demais áreas para um processo formativo no sentido geral de formação voltada ao processo formativo do homem, ao pensamento crítico e à visão de mundo.

Na última questão, preocupamo-nos quanto às expectativas dos professores acerca do alcance na articulação dessas propostas na sua prática docente, levando em consideração a realidade da sua formação e trabalho na escola. Vimos ser importante que os professores respondessem essa questão para sabermos se eles já refletem sobre como irão agir para atingir o fim posto para a BNCC em sua área, assim como para preparar as suas aulas e ministrar os conteúdos que serão apresentados por áreas, e não por disciplinas, pautando o desenvolvimento do aluno nas respectivas competências e habilidades, para atender as especificações propostas no documento normativo. Assim, desejamos saber o que eles vivenciam nas escolas com a chegada da BNCC, pedindo que fosse feito um pequeno relato sobre sua experiência acadêmica. Desse modo, esperamos que eles falem da viabilidade em

atender esse quesito de atingir as competências com as respectivas habilidades ou até nos demonstrar o seu posicionamento contrário ou não nessa busca de meios alternativos para atingir ou para mudar, se for possível, o que se propõe em sua prática.

Com os motivos de cada uma das questões levantadas foram feitas e devidamente justificadas, entraremos agora no modo como as respostas recebidas pelos professores serão avaliadas. É importante dizer que estamos migrando de uma etapa teórica, em que expusemos conceitos, construindo subsídios teóricos para agora, por meio de uma pesquisa explicativa, para um momento em que avaliaremos as referidas questões e respostas dos professores de acordo com o que os autores que utilizamos como referencial para esta pesquisa preconizam em suas teorias. Segundo Severino (2017, p. 94) “[...] a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.” Portanto, as respostas serão tabuladas com o intuito de facilitar a visualização das opiniões dos professores e para melhor identificá-las. Dessa forma, poderemos corroborar, no todo ou em parte, ou até mesmo negar, a hipótese inicial, que é a de que esse sentido de educação integral com o qual a BNCC está comprometida dificilmente poderá ser desenvolvido por meio de competências e habilidades predefinidas.

É importante ressaltar que, se forem apresentadas nas respostas dos questionários informações pessoais ou das escolas em que os professores ministram suas aulas, estas serão censuradas. O objetivo é explicitar unicamente a opinião dos professores, não sendo necessário apresentar informações que não sejam fundamentais para a pesquisa.

Gostaríamos ainda de reforçar que estamos amparados pela Resolução n.º 510/2016, não tendo, portanto, a necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) devido à natureza da pesquisa. Mesmo assim, como já dissemos, iremos suprimir informações que avaliarmos serem desnecessárias ou que possam identificar o docente, como, por exemplo, o nome de cidades, de bairros, de ruas, ou da escola e de pessoas, por exemplo.

Assim, faz-se necessário que tomemos um novo tópico para darmos andamento à análise dos questionários aplicados aos professores do ensino médio no Ceará, da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Desta forma, esperamos que nos seja evidenciado, em suas expectativas, até que ponto o processo formativo da BNCC, na área pesquisada, vai ao encontro do sentido de educação integral. Além disso, desejamos saber se, em suas respostas, eles nos deixarão evidente que a carga horária da parte básica do currículo, bem como a obrigatoriedade ser apenas para as áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, influenciam, ou não, esse processo formativo. Lembrando também a flexibilidade nos itinerários formativos que o currículo proporciona; os professores poderão nos citar como sendo benéfico, ou não, ao processo formativo. Desta forma, se possível for, nós desejamos compreender possíveis questões que nos façam visualizar com qual sentido a ideologia da BNCC conduz tal processo formativo e para qual sentido a sua função social decorrente da ideologia se volta, se ao real sentido de uma formação integral, omnilateral, como preceitua Marx, ou se, predominantemente, ao modelo educacional que favoreça a manutenção do *statu quo*, mesmo que traga em seu discurso um aparente ideal contrário. Lembramos que a BNCC, assim como o DCRC, encontra-se em fase de implementação nas instituições de ensino e que, conforme vimos em Lukács, sobre o processo histórico dos homens, o real sentido da função social que se cumpre dessa ideologia só poderá ser comprovado *post festum*.

4.2 A função social da ideologia da BNCC no ensino médio do Ceará

Definimos, no tópico anterior, pontos relacionados a como os dados coletados nos questionários seriam organizados e analisados, passando pela definição de nomenclatura para os sujeitos da pesquisa e até por justificativas para cada pergunta que foi realizada. Desse modo, deixamos o procedimento mais transparente e confiável para observarmos possíveis padrões em nossa avaliação, em vez de seguirmos de modo aleatório e não conferirmos credibilidade aos resultados obtidos.

Antes de iniciarmos as análises das respostas dadas pelos professores nos questionários para respondermos nossa problemática e confirmarmos ou não, no todo ou em parte, a nossa hipótese, é importante ressaltar que as identidades dos

professores participantes da pesquisa serão preservadas, não sendo divulgado, em momento algum, nem mesmo o nome das escolas em que eles atuam, apenas será informado que são professores e que exercem magistério na rede pública estadual de ensino.

Um ponto importante que deve ser citado está na grande variedade de respostas dadas pelos docentes. Isso fez com que nós retirássemos destas somente os assuntos de que elas tratavam, pois seria inviável inserir as respostas de modo integral, deixando essa possibilidade para fazermos citações.

Dessa forma, na primeira pergunta que lançamos no questionário, a fim de sabermos a opinião dos professores sobre o novo modelo curricular, indagamos: na BNCC, o ensino médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte, que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Frente às diversas respostas obtidas, nem todas nos evidenciavam quais as opiniões e as expectativas para a nova proposta; os professores se concentraram em elencar pontos positivos e negativos, demonstrando a sua visão. Assim, dividimos a primeira questão em dois quadros com o propósito de visualizarmos as respostas da melhor forma. No Quadro 1, podemos observar quais os pontos positivos citados e a quantidade de vezes que foram relatados pelos professores, o que aparece como sendo pontos em comum entre eles. Seguem os Quadros 1, com a pergunta e suas respectivas respostas positivas, e o Quadro 2, com as suas respectivas respostas negativas.

Quadro 1 – Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte, que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Assunto relatado – Pontos positivos	Quantidade de vezes relatadas
Itinerários formativos	3
Mudança	1
Formar perfis específicos	1
Interdisciplinaridade/Transdisciplinaridade	4

Autonomia em escolher a área	3
Organiza conhecimentos específicos	1
Trabalho integrado	1
Currículo alinhado com a norma	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte, que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Assunto relatado – Pontos negativos	Quantidade de vezes relatadas
Mudança acelerada para os alunos	1
Pressão nos alunos	1
Disciplinas com pouco tempo	2
Pouco tempo para mudança	2
Defasagem de aprendizado	1
Desinteresse dos alunos por determinadas áreas	1
Desconhecimento da totalidade	2
Desvalorização/Redução da carga horária por disciplina	5
Conhecimento enxugado	1
Dúvida sobre como será implementada	2
ENEM	1
Desobrigação de formação específica	1
Possibilidade de um saber fundamentado no senso comum	1
Compromete a possibilidade de uma educação ampla e universalizada	1
Poucos recursos tecnológicos/Pouca infraestrutura	2

Fonte: elaborado pelos autores.

A proposta curricular da BNCC do ensino médio, atendendo o de que trata a Lei n.º 13.415 de 2017, surge como uma das principais mudanças para essa etapa da educação básica, visto que o currículo passa a contemplar as duas normativas como algo que não pode ser desvinculado uma da outra. Tal proposta defende a ideia de que o currículo será composto por uma parte comum a todos os estudantes do país, apresentando áreas do conhecimento das quais trata a BNCC, e outra parte flexível que traz cinco itinerários formativos, correspondentes à Lei n.º 13.415/2017, para serem articulados à parte comum, definindo-se com a ideia de se-

rem correspondentes ao aprofundamento do que foi desenvolvido no ensino fundamental e sendo escolhidos conforme os interesses dos alunos.

Frente a isso, ao observamos as respostas dos professores quanto à proposta, dentre os pontos positivos encontramos a questão da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade apontada quatro vezes, assim como os próprios itinerários formativos e a questão da autonomia dos alunos em escolherem a área, que foram citados três vezes, o que se apresenta como contrário à nossa hipótese de início. No entanto, nos pontos negativos, encontramos elementos que estão de acordo com a nossa hipótese. O que mais foi citado por eles diz respeito à desvalorização/redução da carga horária por disciplina. Acreditamos que isso tem sido apontado em virtude de a estrutura curricular ser por áreas de conhecimento em detrimento dos conteúdos de forma específica, além da própria redução sofrida com a inclusão dos itinerários como questionamos. Vejamos o que dizem alguns professores:

Acredito que será gerada uma ruptura no aprendizado. O ponto positivo é formar perfis próprios e específicos. O ponto negativo é a defasagem de aprendizado. Embora eu não seja totalmente adepto da nova forma de ensino, acredito que possa trazer oportunidades e que só saberemos com o passar dos dias se foi positivo. (Resposta do PEC – 3. Vide Anexo).

A Nova Base é confusa em relação à sua execução, deixando a cargo de cada escola estabelecer seus itinerários. Pontos positivos: pretende, inicialmente, dar uma maior autonomia ao aluno no aprofundamento na área que ele se interessa. Pontos negativos: Não há um bom esclarecimento no modo de sua implementação. Também não esclarece como será o ENEM nos moldes do novo ensino médio; Reduz carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia, disciplinas importantes para desenvolver o pensamento crítico dos alunos; Abre espaço para que um mesmo professor seja responsável por ministrar as aulas da área, atribuindo a ele os conteúdos dessa área, sendo que as diversas disciplinas que compõem a área comum possuem conhecimentos que o professor, dado a sua formação, não possui domínio. (Resposta do PEC – 10. Vide Anexo).

A nova proposta da BNCC pode, futuramente, salientar ainda mais o abismo que há entre o ensino público e o ensino particular, uma vez que as escolas públicas possam encontrar barreiras logísticas e/ou estruturais para ofertar a base comum e os itinerários formativos. Como ponto positivo posso indicar a transdisciplinaridade que o Novo Ensino Médio proporciona, pois um mesmo conteúdo pode ser visto sob o prisma de diversas disciplinas distintas. Enquanto ponto negativo, vejo que a desobrigação de uma formação específica para os itinerários formativos ou para o Projeto de Vida (que passa a ser obrigatório), assim como a falta de um conteúdo específico que deva ser abordado por elas possam dificultar o ensino das mesmas, podendo cair em um saber fundamentado apenas no senso comum. (Resposta do PEC – 11. Vide Anexo).

Podemos observar, com as opiniões citadas, que os professores consideram a proposta confusa, podendo ocasionar maior desigualdade na oferta entre as

escolas públicas e privadas, além de uma ruptura no processo de aprendizagem. No entanto, mesmo que se mostrem apreensivos, eles apresentam pontos positivos, relevantes para o processo formativo. Porém, consideramos que a questão da interdisciplinaridade não se dá só em juntar as disciplinas por áreas de conhecimento e apresentar pontos comuns em determinados assuntos, requer o trabalho em conjunto em busca de fim comum, organizando claramente a ligação dos assuntos e levando o aluno à formação do pensamento crítico, cognitivo, temporal, científico, filosófico, etc., o que dificilmente pode se dar com uma carga horária reduzida através do desenvolvimento de competências e habilidades que já foram predefinidas para serem trabalhadas.

Em nossa segunda questão, como já havíamos questionado sobre a proposta curricular vir apresentada por áreas do conhecimento, além dos itinerários formativos, desejamos relacionar esse modelo ao tipo de desenvolvimento do aluno ser pautado pelo foco em competências e habilidades. Assim, perguntamos: como o senhor(a) vê a organização curricular do ensino médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades? Fizemos um quadro com o posicionamento dos professores para identificarmos se eles consideraram positiva ou negativa a ideia da BNCC, o que nos trouxe a convicção de que a grande maioria deles a considera como algo positivo. Segue o Quadro 3.

Quadro 3 – Como o senhor(a) vê a organização curricular do ensino médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Positivo	Negativo	Não se posicionou
11	2	3

Fonte: elaborado pelos autores.

No entanto, mesmo ao considerarem como positiva a proposta da BNCC de trazer áreas do conhecimento com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, os professores apresentaram críticas e demonstraram certa preocupação. Assim, fizemos um novo quadro com os pontos que foram relatados por eles, pois, mesmo tendo visto a organização curricular do ensino médio composta por áreas do conhecimento e com articulação entre as competências e as habilidades de

modo positivo, alguns professores não deixaram de tecer críticas de cunho negativo sobre as mudanças. Segue o Quadro 4, ainda referente à segunda questão do questionário.

Quadro 4 – Como o senhor(a) vê a organização curricular do ensino médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Assunto	Quantidade
Conhecimento básico comprometido	1
Falta de preparo dos profissionais	2
Carga horária insuficiente e poucos recursos/estrutura	1
Falta de liberdade fora das competências previstas	1

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 4, apresentamos as críticas negativas feitas pelos professores que viram como positiva a referida organização curricular. A seguir, trazemos as falas de alguns professores como exemplo do comentário feito. Pela diversidade de opiniões, vimos ser necessário trazer um comentário de um professor que percebeu essa organização curricular, como descrita na questão, como algo positivo, outro que viu como algo também positivo, mas tecendo críticas acerca do ponto levantado, e uma terceira fala em que o professor(a) a refere como algo negativo. Seguem, respectivamente, as falas: “A organização por áreas do conhecimento é enriquecedora, pois os profissionais da área planejam e discutem perspectivas para o ensino no que concerne à interdisciplinariedade.” (Resposta do PEC – 5. Vide Anexo).

Essa característica faz com que o professor redija um aprofundamento dos conteúdos, auxiliando no processo de aprendizagem. Mas o interessante a destacar é que o professor não sente uma “liberdade” em trazer mais opções de aprofundamento, já que tudo está dentro de um regimento do currículo e programado para ser mobilizado. (Resposta do PEC – 13. Vide Anexo).

Considero a formação focada no desenvolvimento de competências e habilidades um tipo de formação criada e pensada para produzir mão de obra para o mercado. Ao passo que temos a redução da carga horária das disciplinas da base comum, e uma conseqüente perda no acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, temos uma educação, inclusive materiais didáticos, que reduzem as discussões, os conteúdos, e o desenvolvimentos de conhecimentos específicos de cada disciplina para fazer trazer uma visão mais ampla, porém reduzida e reducionista destes conteúdos, o que leva a uma visão mais simplista da realidade e de sua complexidade. E tudo isso em função de desenvolver habilidades que importam para caber nas expectativas do tipo de trabalhador que a sociedade capitalista contemporânea acha interessante, mão de obra barata, menos qualificada, não crí-

tica, e funcional, enfim, como diria Foucault, corpos dóceis e úteis para produção capitalista. (Resposta do PEC – 14. Vide Anexo).

Podemos perceber que, mesmo em menor quantidade, houve professores que não consideram essa mudança na organização curricular do ensino médio como algo positivo; ao contrário, fizeram duras críticas expondo seus pensamentos acerca do movimento que rege essas mudanças. Apesar de termos tido somente dois professores que se posicionaram de maneira completamente oposta, seus pensamentos são importantes para termos perspectivas mais amplas acerca do assunto que estamos tratando. Assim, vimos como importante trazer esse relato para tornar a pesquisa o mais condizente com a sua realidade. Devemos observar que, na questão anterior, os professores relataram a interdisciplinaridade como positivo e, nesta, falaram de falta de preparo profissional por a proposta por área de conhecimento ocorrer mediante competências e habilidades; logo, isso nos faz pensar o seguinte: como seria possível ser positivo se há essa falta de preparo? Acreditamos que a formação do professor para a exigência da proposta é fundamental, dentre outras coisas, para o alcance de um fim comum, deixando uma contradição no que eles apontam.

Seguimos agora à terceira questão, que indaga: até que ponto a ideologia do processo formativo do ensino médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral? Para essa questão também dividimos sua tabulação em dois quadros. O Quadro 5 mostra informações a respeito do número de professores que acreditam ou não, ou ainda que não tiveram clareza em seu posicionamento, se a ideologia do processo formativo, composta por áreas do conhecimento e itinerários formativos, volta-se para uma educação integral. Segue o Quadro 5.

Quadro 5 – Até que ponto a ideologia do processo formativo do ensino médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Volta-se	Não se volta	Não se posicionou/Sem clareza
7	6	3

Fonte: elaborado pelos autores.

Já no Quadro 6, apresentamos os pontos que foram citados pelos professores ao justificarem que a ideologia do processo formativo do ensino médio com-

posto por áreas do conhecimento e itinerários formativos não se voltaria para uma educação do tipo integral, como propõe o documento. Chamamos esses pontos de fatores limitantes, que nada mais são do que os motivos que, segundo os professores, fazem com que essa educação não seja voltada para o sentido integral. Vejamos o Quadro 6 com a sua pergunta e suas respectivas respostas.

Quadro 6 – Até que ponto a ideologia do processo formativo do ensino médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Assunto	Quantidade de vezes citado
Falta de formação real aos docentes	1
Falta de uma reforma integrada para toda a educação básica (aqui diz haver itinerários em toda educação básica)	1
Disciplinas eletivas/aluno escolher	2
Limitação do conhecimento por disciplina/currículo	3
Falta interesse no pleno desenvolvimento do aluno	2
Preparar mão de obra qualificada para o capitalismo	1
Norma ineficiente na prática	1
Carga horária insuficiente/desigual para área do conhecimento	2
Itinerários não ofertados na sua totalidade por escola	1
Itinerário técnico	1
Falta de preparo para articular teoria e prática	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante das informações expostas pelo Quadro 6, percebemos um equilíbrio entre os professores que afirmam e os que negam que a ideologia do processo formativo do ensino médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, volta-se para uma educação integral. Isso mostra o quão dividida está a opinião entre os professores que colaboraram com a pesquisa, e que os fatores aos quais eles associam tal dificuldade de atingir o ensino integral ocorrem, em grande parte, em virtude da possível limitação do conhecimento por disciplina/currículo, um ponto questionado por nós. Além disso, mencionaram a escolha do aluno, a carga horária insuficiente e desigual entre as áreas; outro ponto que levanta

tamos. Ou seja, aqui fica, em parte, de acordo com a nossa hipótese de que dificilmente se volta ao ensino integral nos princípios de uma educação omnilateral, pois esta forma de desenvolvimento proposto no documento pode reduzir a abordagem de conteúdos e temas e comprometer a aprendizagem final. A seguir, mostraremos as falas de alguns deles:

Não identifico uma melhora efetiva que dê conta de uma educação integral. Afinal, a proposta do novo ensino médio tem como intenção proporcionar um aprofundamento numa determinada área de conhecimento. Logo, ao invés de proporcionar uma amplitude de conhecimento que assegure uma formação integral, ela propõe o foco numa determinada área, deixando o(a) estudante mais distante dessa formação integral. (Resposta do PEC – 10. Vide Anexo).

Aliar educação básica de qualidade com uma formação profissional e humana, são características que vejo como fundamental importância na vida dos nossos jovens. Os itinerários podem vir a ajudar a articular essa formação integral. Como já falado, para que isso torne-se possível, é necessário que hajam, escolas com um corpo docente comprometido e aberto às novas mudanças. No papel, vejo que pode ser possível, na prática é que devemos analisar, se realmente essa formação integral pode acontecer. (Resposta do PEC – 8. Vide Anexo).

Diante das falas, percebemos a clareza na resposta do(a) professor(a) PEC – 10 ao dizer que não consegue identificar melhora efetiva para tornar o ensino integral, o que nos leva a crer que essa resposta esteja voltada ao entendimento de integralidade nos conceitos defendidos por nós. O PEC – 10 segue colaborando ao falar em um dos pontos citados por nós em nossa problemática, a escolha do aluno por uma determinada área do conhecimento, o que pode levar ao não desenvolvimento das áreas que não foram escolhidas. Isso para nós e para o(a) professor(a) se faz diferente de uma integralidade de conhecimentos.

No entanto, o(a) outro(a) professor(a), PEC – 8, acredita que os itinerários formativos ajudam a articular uma educação integral quando forem aliados a uma educação básica de qualidade, pois para ele os jovens se preparam profissionalmente; mas, ao mesmo tempo, relata a necessidade de comprometimento por parte dos docentes. Aqui podemos ver que há uma tendência em associar o integral com o desempenho de atividades relacionadas com a formação profissional. Como a questão trouxe um equilíbrio de opiniões quanto ao processo formativo se voltar, ou não, para uma educação integral, ela nos fez lembrar Lukács ao falar que para toda teleologia há uma causalidade e para que esta se torne posta é necessário que os homens ponham em movimento os meios adequados para o alcance do ideal esta-

belecido por ele, e que somente *post festum* é que teremos a certeza dos resultados dos eventos. Assim, não há como sabermos o real sentido.

Depois de se indagar sobre o modelo de estrutura curricular dividido por uma parte comum, da qual trata a BNCC, e outra parte diversificada, que são os itinerários formativos constantes na Lei do Novo Ensino Médio, agora nós perguntamos aos professores acerca do tipo de foco dado ao processo formativo para essa etapa final da educação básica. Na quarta questão, nós desejamos enfatizar que o processo formativo se dá com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo, segundo o documento, o seu compromisso vinculado a uma educação integral. Assim, perguntamos aos professores: “Consta na BNCC ‘[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.’ (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, faz-se rumo ao sentido de educação integral como definido acima?” Para uma melhor avaliação das respostas construímos dois quadros como veremos a seguir. Segue Quadro 7.

Quadro 7 – Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, faz-se rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Volta-se	Não se volta	Não se posicionou/Sem clareza
5	7	4

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante do Quadro 7, percebemos que houve uma quantidade maior dos que se posicionam de maneira negativa quanto ao foco do processo formativo pautado em desenvolvimento de competências e habilidades ser direcionado no sentido de uma educação integral; mais, portanto, do que aqueles que se posicionaram de

maneira positiva – aqui eles mostram que não concordam, em sua maioria, que o foco do ensino ser por competências e habilidades predefinidas corresponda ao ensino integral. No Quadro 8, veremos alguns pontos citados pelos professores que, para eles, fazem-se necessários para tornar possível o alcance de um desenvolvimento educacional no sentido global, integral, ou seja, a presença desses problemas no cotidiano escolar pode dificultar pôr em prática o que a BNCC propõe no documento. Segue Quadro 8 com a pergunta e suas respectivas respostas.

Quadro 8 – Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, faz-se rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Assunto	Quantidade de vezes citado
Ensino Médio não integrado ao Ensino Fundamental	1
Falta base teórica	1
Cerceamento na discussão de temas	1
Risco de filosofia e sociologia saírem do currículo	1
Falta de assistência socioemocional para o aluno	1
Escolha de uma opção em detrimento da outra	2
Método tecnicista	1
Jovens não preparados para tomar decisões	1
Falta de preparação para implantação na escola	1
Aluno sem autonomia	1
Falta de políticas assistenciais	1
Falta de infraestrutura/material adequado	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Se compararmos a terceira e a quarta questões do nosso questionário, podemos perceber que há uma inversão quanto aos que se posicionam de maneira positiva ao processo formativo ser direcionado no sentido de uma educação integral. Podemos dizer que isso se deve ao que as questões desejavam alcançar. Uma de-

sejava saber sobre o modelo curricular; e a outra, sobre o foco do ensino. Assim, diante das revelações das respostas dos professores, elas nos direcionam a pensar que o que desagradava na proposta do processo formativo da BNCC está relacionado ao foco do desenvolvimento ser pautado em competências e habilidades para o alcance de uma educação integral. Seguiremos por trazer alguns relatos que nos ajudem a observar essa inversão de opiniões quanto ao processo formativo ser direcionado ao sentido integral. O PEC – 5 (Vide Anexo) diz que pode ser integral “[...] ao romper com o método tecnicista, que, em grande parte, se restringia à reprodução do conhecimento”. Outros relatam que,

Inicialmente, propõe-se uma formação global, com foco na Ciência, na formação humana, no protagonismo juvenil. Até que ponto nossos jovens estão preparados para tomar decisões e atuarem de forma crítica e reflexiva na sociedade? Romper com visões já formadas de profissionais, educandos, familiares que acreditam ainda em uma educação antiquada de padrões patriarcados, bancária ou ditatoriais. As expressões devem ser imparciais, levando o educando e educanda a pensar e analisar por sua conta, amadurecer suas expectativas, tornar-se cidadãos mais atuantes e críticos, preservando o respeito ao próximo sempre. (Resposta do PEC – 8. Vide Anexo).

A nova proposta pretende realizar isso de forma problemática, uma vez que se propõe a realizar uma "formação e ao desenvolvimento humano global", possibilitando que o aluno alcance um determinado estágio de autonomia, porém temos que lembrar que essa "autonomia" será determinada pelo próprio sistema capitalista, ou seja, será manipulado por esse sistema. (Resposta do PEC – 11. Vide Anexo).

Continuamos a perguntar aos professores sobre as suas opiniões quanto à BNCC, assim, na quinta questão, buscamos saber a respeito da área de ciências humanas e sociais aplicadas em si. Segue a quinta questão: “A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC, ‘[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.’ (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?”

Seguimos com o mesmo padrão de análise das respostas e continuamos por trazer dois quadros para facilitar o processo. No quadro 9, apresentamos pontos

positivos e negativos que foram descritos pelos professores ao se referirem ao resultado do processo formativo esperado para os jovens, visto que as garantias de aprendizagens essenciais são definidas para as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas. Segue o Quadro 9 com a pergunta e suas respectivas respostas.

Quadro 9 – A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Confia nas mudanças propostas	Proposta não anima
Boas propostas a longo prazo	As expectativas dependem da dedicação de todos nós
Expectativa que haja transdisciplinaridade	Debate crítico fica muito abaixo do ideal
Que cada professor atue na sua disciplina	Difícil de articular as competências às habilidades para conseguir trabalhar
A ideia é genial	Se sentiu aflita
Benefício para a prática de trabalho	A expectativa é mínima
	Não está otimista
	Não se importa com o processo, só com o produto final
	Tempo de sala de aula reduzido
	Não vê grande relevância

Fonte: elaborado pelos autores.

Primeiramente, não pudemos deixar de notar a maior presença de pontos negativos em detrimento dos pontos positivos. Por si, essa diferença já nos revela a falta de otimismo e a descrença dos docentes quanto ao resultado do processo formativo frente às competências e habilidades necessárias para garantir aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Inferimos isso devido aos relatos de que a proposta é desanimadora, de que não se sentem otimistas, que há baixa expectativa, aflição, além da dificuldade na articula-

ção de competências e habilidades para conseguir pôr em prática o trabalho. Mesmo assim, não podemos ignorar que pontos como a confiança nas mudanças propostas, a crença em sua eficácia em longo prazo e a percepção de que a ideia é genial foram aspectos presentes nos relatos dos docentes que identificam o processo formativo como uma boa proposta.

Para completar o raciocínio que foi iniciado com o Quadro 9, em que foram expostos os pontos positivos e negativos, formulamos o Quadro 10 com as justificativas dadas pelos professores em relação aos pontos. Segue o Quadro 10 com as justificativas positivas e negativas.

Quadro 10 – A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC, “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Justificativas Positivas	Justificativas Negativas
Busca o despertar da criticidade nos alunos	Ensino fundamental não prepara para desenvolver habilidades e competências
Reflexão e diálogo baseados em argumentos	Não há alinhamento entre Ensino Fundamental e Ensino Médio
Ética como mola mestra das relações e debates	As mudanças parecem desconsiderar os diversos fatores envolvidos
Foge à educação reprodutora	Alunos submetidos a várias práticas pedagógicas
Forma cidadãos mais capazes de criar	Debate crítico abaixo do ideal pela falta de dinâmica do professor
Ceará optou por manter todas as disciplinas de humanas	Ciências Humanas perdeu conteúdos necessários para uma verdadeira educação integral
Superação de dificuldades	Enxugaram parte das horas da grade
Melhoria da prática e reflexão sobre o ensino	Não há mobilização e nem empenho para implantação
	Não há interesse e nem investimento
	Não há divulgação correta
	Implantação ocorrendo no automático

	Haverá desigualdade entre escolas
	Risco de uma escola ofertar menos itinerários que outras
	Estudantes não estão preparados para escolher
	Redução da carga horária das Ciências Humanas
	Possibilidade de um professor assumir todo o itinerário mesmo sem ter formação para isso
	Importante é o final do processo, no que os alunos devem saber
	A formação pautada nos valores éticos, pelos direitos humanos, cidadania e democracia já era feita antes da BNCC

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante do apresentado no Quadro 10, não é surpresa identificarmos que as justificativas negativas apresentadas também se mostrem em número maior que as justificativas positivas. Dentre os argumentos que mais marcam a oposição da proposta da BNCC para uma formação no sentido integral, os professores identificam o que está ligado à possível redução da carga horária na área de ciências humanas, mais uma vez afirmando a nossa hipótese de essa redução da parte comum afetar a área em questão. Também mencionaram o risco de um só professor assumir toda a área, sem ter formação para isso, pois a formação integral requer uma imersão em conhecimentos e vivências para além do que o professor foi formado na sua graduação, sobrecarregando o profissional de ensino. Diante disso, podemos afirmar que esses são fatores que vão de encontro a uma educação no sentido global.

A seguir, destacamos comentários para serem apreciados, a começar pelo PEC – 5, que afirma que, “[...] embora com resultados lentos e ao meu ver, a longo prazo, considero positivo pois conforme dito na questão anterior, foge à educação reprodutora e forma cidadãos mais capazes de criar.” (Resposta do PEC – 5. Vide Anexo). Em oposição ao colega, temos a fala do PEC – 14. Segue comentário.

As Ciências Humanas, ou melhor, os professores de Ciências Humanas têm historicamente tomado para si o trabalho com o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética, dos debates políticos, da educação e defesa da cidadania e da democracia. O que me preocupa é que o tempo de sala de aula sempre foi reduzido em comparação com outras disciplinas, portanto sempre há um dificuldade de planejar e realizar atividades quando

temos que nos deslocar ou dividir entre muitas turmas, diferentes atividades, disciplinas e até escolas. Neste semestre estou me dividindo entre dez disciplinas diferentes, manter a qualidade do ensino e do processo de ensino e aprendizagem nestas condições é muito difícil, considerando o pouco tempo para planejamentos, estudo e descanso. Se o meu processo de trabalho é exaustivo a este ponto sinto que o processo formativo dos estudantes é afetado, contudo tentamos sempre fazer o melhor possível com os poucos recursos que temos. Tentamos trazer os conteúdos, os debates e a conscientização social e com isso possibilitar que os estudantes construam suas próprias ferramentas para leitura de mundo através do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Acredito que podemos utilizar as competências e habilidades como ferramentas para construir uma formação significativa para os alunos, buscando uma formação que preze pelos valores éticos, pelos direitos humanos, cidadania e democracia, mas acredito que já fazemos isto mesmo antes da BNCC. (Resposta do PEC – 14. Vide Anexo).

O Brasil possui um histórico de sucateamento e de tentativas de acabar com os cursos superiores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Até o momento atual, o Secretaria de Educação do Ceará optou por manter todas as disciplinas de Humanas e com todos os seus professores com formações específicas para cada área. Contudo, não há uma garantia de isso permanece durante muito tempo. Sendo assim, minhas expectativas estão direcionadas no sentido de que haja sim a transdisciplinaridade, mas que se mantenha cada professor com sua formação específica para lecionar aquela determinada disciplina e não apenas um professor para as grandes áreas de conhecimento. (Resposta do PEC – 11. Vide Anexo).

Indo para a última questão do nosso questionário, perguntamos aos professores: “Diante das competências e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.” Infelizmente, muitas das respostas dadas pelos docentes foram incompletas, já que há algumas que só falam das expectativas, sem relatar o que vivenciam no cotidiano escolar, e outras que só comentam a sua vivência escolar, sem mencionar as expectativas para a articulação das competências e habilidades na prática docente.

Neste caso, não seguimos com o formato de dois quadros para visualização das respostas, pois, devido à quantidade de relatos e pontos que foram levantados pelos professores, resolvemos apresentá-los em duas listas. A primeira faz referência às expectativas quanto ao alcance da articulação das competências e habilidades na prática docente; e a segunda lista mostra os relatos do que eles vivenciam no cotidiano escolar com a chegada da BNCC. Segue a primeira lista:

- As competências e habilidades vêm para nortear nosso trabalho e propor o protagonismo dos alunos;

- A maior abrangência de conhecimento pela nova proposta só se dá a longo tempo;
- Difícil articular todas as competências e habilidades com a carga horária que é pequena;
- O Novo Ensino Médio acentua as desigualdades e tecniza o conhecimento;
- Que a BNCC contribua para a formação autônoma do aluno sem que isso afete as possibilidades pós-Ensino Médio;
- Só em longo prazo perceberemos melhor os resultados;
- Melhoria dos estudantes com o retorno das aulas tentando recuperar o que foi perdido;
- Tentar construir um espaço inclusivo, uma educação crítica, criativa e democrática;
- Busca inovar e desenvolver estratégias que possibilitem a formação do senso crítico.

Podemos perceber, já na lista das expectativas quanto ao alcance da articulação de competências e habilidades na prática docente, que há uma contraditoriedade nas respostas. Enquanto identificamos que há quem afirme que as competências e habilidades norteiam o trabalho docente e proporcionam o protagonismo por parte dos alunos, há quem fale que é difícil a articulação de todas as competências e habilidades dessa área com a carga horária pequena.

Devemos lembrar que nem todos os professores responderam a questão, logo não há um quantitativo de pontos correspondente à quantidade de pessoas que responderam. Seguimos por trazer a lista com os pontos que foram citados ao se referirem à sua vivência no cotidiano escolar com a chegada da BNCC:

- Não consegue vivenciar algo concreto em relação à BNCC;
- Não se fala de aumento de horas para planejamento de aulas;
- Não se menciona formação para os professores;
- Proposta do estudo relacionado ao conteúdo;
- Apresentação da visão do mercado de trabalho e inserção neste mercado ao aluno;
- Orientação para a análise do perfil do aluno enquanto profissional e protagonista do seu aprendizado;
- Apenas o 1.º ano do Ensino Médio está conforme o Novo Ensino Médio;
- Tentando seguir a proposta na prática, mas não há muita contribuição por ser recente;
- Parece uma implantação feita sem preparo, tanto dos profissionais quanto da comunidade escolar;
- Momento transitório e de incertezas;
- As escolas em adaptação;
- Dificuldade de pôr a proposta em prática;
- Alunos divididos entre abraçar a nova proposta e a tentativa de encaixe com o retorno das aulas presenciais;

- Formação sobre o Novo Ensino Médio ofertado pelo Governo do Estado;
- Estudo e reorganização dos conteúdos para a implantação dos novos materiais didáticos;
- Falta de conhecimento e de gestão dos professores para organização do Novo Ensino Médio;
- Falta de preparo para uma transição abrupta após dois anos de pandemia;
- Dificuldades para implementação da parte flexível do currículo.

Podemos notar, diante de todos os pontos que foram lembrados e citados pelos nossos professores ao se referirem quanto ao que estão vivenciando no cotidiano escolar com a chegada da BNCC, que há uma imensa variedade de questões que foram levantadas e que deixam os profissionais apreensivos frente à proposta do documento. Devemos lembrar que toda mudança, esperada ou não, desejada ou refutada, sempre causará incertezas e necessidades de adequação ao novo, visto que o cenário anterior trazia certa tranquilidade de atuação prática mesmo que necessitasse de mudanças.

Mesmo assim, diante do conhecimento que o ser humano tem a respeito da realidade e também das intenções de muitas ideologias, é razoável dizer, tomando como base o pensamento de Marx, e principalmente de Lukács, que temos condições de avaliar situações mesmo sem conhecer a totalidade. Isso se dá em virtude da capacidade teleológica do homem e do espelhamento da realidade em sua mente, que, subordinados às condições reais, faz com que o homem busque os meios alternativos para atingir o fim desejado.

Quando nos referimos às mudanças trazidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, podemos dizer que os desafios e as necessidades de adequação, além das incertezas quanto ao objetivo prático desse processo formativo, tornam-se bem mais difíceis de serem encarados e de serem concretizados na prática por, pelo menos inicialmente, dois motivos: o primeiro, como foi citado pelos professores, é que, além de este ser um momento de retorno às aulas presenciais após dois anos privados do convívio entre as pessoas de modo intenso e seguro, já que ainda nos encontramos na tentativa de sobrevivência em meio a uma pandemia, há falta de formação profissional para a transição de um modelo ao outro, escolas se adaptando e dificuldades para implementar a parte flexível do currículo. O segundo motivo está em toda a nossa argumentação. Nela expomos as contradições existentes na BNCC de acordo com as passagens dos filósofos e educadores que citamos em nossa fundamentação. Diante do que vimos dos autores, esclarecemos as inconsistências so-

bre o compromisso que a BNCC afirma ter com a educação integral. Isso foi detectado por nós ao percebermos o discurso contraditório entre o dito compromisso e os meios pelos quais o documento normativo se utiliza para alcançá-lo. A incoerência ocorre quando esses meios se direcionam para o polo oposto da educação integral, pois dificilmente esta seria alcançada com um ensino médio que tem como meta atingir dez competências gerais para educação, um ensino médio que tem o currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades predefinidas, composto por uma parte comum e por uma parte flexível, sendo que, nesta última, a possibilidade de escolha de um itinerário formativo que daria autonomia ao aluno falha no mesmo ato, pois essa possibilidade de escolha implica também uma especificidade no processo formativo, voltando-o a um sentido de uma educação unilateral em vez de um processo formativo integral. Outro fato importante de ser lembrado está na redução da carga horária da parte comum se comparada com o currículo anterior, rompendo mais uma vez o compromisso para o qual diz estar voltada. Ainda nesse sentido, temos, por exemplo, a falácia de que haveria interdisciplinaridade a partir dessa proposta de organização curricular. Ora, como vimos, é preciso mais do que dividir o currículo em áreas do conhecimento para torná-lo interdisciplinar. Tal proposta transfere a responsabilidade do Estado em ofertar uma educação de qualidade que possibilite ao aluno o seu preparo, tanto para o mundo do trabalho como para sua realização humana, para as escolas e para os docentes; pois, ao utilizar o discurso de competências e habilidades como foco do desenvolvimento do aluno, caso este fracasse nas suas escolhas pessoais e coletivas ao atuar em sociedade após o seu processo formativo, isso será inferido como se a causa do seu insucesso educacional resultasse das suas más escolhas, e não como um processo educacional que tinha a função prioritária de atender a lógica do sistema.

Frente a isso, devemos lembrar que uma educação no sentido geral, que visa a uma formação no sentido integral, está para além do que se encontra no convívio escolar e para além da reformulação de um currículo. Mesmo que a proposta se diga tão flexível e tão inovadora, seja ela para a educação básica em geral, seja ela somente para o ensino médio, já que estamos nos detendo a essa etapa final da educação básica, ela requereria muitas mudanças estruturais nas escolas, políticas públicas que dessem suporte à implementação com recursos financeiros e formação dos profissionais da educação, envolvimento da comunidade com desenvolvimento

de práticas que só se fazem possíveis na vida cotidiana do aluno, dentre tantas outras questões, e, mesmo assim, o compromisso com a educação integral dificilmente seria honrado por estar pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, além de priorizar determinadas áreas, reduzir a carga horária e secundarizar outras áreas tão importantes e essenciais ao processo formativo, como a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Desse modo, para que possamos dar continuidade à análise das questões que foram levantadas pelos nossos professores frente à ideologia do processo formativo da BNCC do ensino médio no Ceará, na área de ciências humanas e sociais aplicadas, tomaremos um novo tópico a fim de discutirmos sobre o ideal do dever-ser desse processo formativo.

4.3 A função social da ideologia no processo formativo: o ideal do dever-ser

Na busca pela compreensão da função social da ideologia da BNCC, chegamos ao momento em que a pesquisa visa discorrer sobre o seu dever-ser, quer dizer, ao ideal formativo de uma real educação integral conforme articulamos fundamentados no pensamento de Marx e Lukács.

Vimos que, conforme Marx, assim como Lukács, é partindo do trabalho que se dá a gênese do ser social e que daí ele cria todas as condições de existência para si mesmo enquanto novo ser, produzindo e reproduzindo o seu novo campo de ação: o campo da superestrutura. Ao transformar a materialidade natural externa ao seu corpo, ao mesmo tempo que tem a sua própria transformação de ser orgânico ao ser social durante esse processo do trabalho, o seu contexto social, o campo de ação consciente de interação com a matéria produzida e com os outros homens, vai sendo produzido e reproduzido devido àquelas transformações que se fazem necessárias à continuidade, transformações materiais e imateriais advindas teleologicamente do trabalho como gênese do ser que constrói toda a sua história humana.

Em toda a sua obra *Para uma ontologia do ser social*, Lukács nos apresenta as categorias essenciais ao processo de constituição do ser em sociedade, evidenciando-nos que sua gênese se dá no ato do trabalho, quando orientado pelo ato consciente em busca de transformar o natural em prol da sua satisfação, ocorrendo, ao mesmo tempo, a autotransformação do ser natural em um novo ser: o ser social, que se relaciona com a materialidade por ele produzida, assim como com os

demais homens na realização da sua práxis social, exigindo que para o alcance do fim estabelecido teleologicamente, seja no ato primário, seja no ato secundário, ele subordine o seu comportamento conforme o fim que deseja atingir. Ao tratar da gênese do ser social e do dever-ser necessário ao trabalho, Lukács nos fala o seguinte:

Se quisermos compreender bem a gênese inquestionável, segundo o nosso modo de ver, do dever-ser a partir da essência teleológica do trabalho, devemos recordar de novo o que já dissemos do trabalho como modelo para toda práxis social, ou seja, que entre o trabalho e as suas sucessivas e mais complexas variantes há uma relação de identidade e não identidade. A essência ontológica do dever-ser no trabalho dirige-se, certamente, ao sujeito que trabalha e determina não apenas seu comportamento no trabalho, mas também seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do processo de trabalho. (LUKÁCS, 2013, p. 104).

Devemos lembrar que o homem não nasce sendo homem, ele se faz homem pelo ato do trabalho ao agir conscientemente sobre a natureza, extraíndo dela o que é necessário para dar continuidade à sua espécie e subordinando as suas forças ao naturalmente encontrado para buscar os meios de atingir o fim que ele deseja ao estabelecer teleologicamente uma nova objetividade, agora social. Esse ato de busca dos meios para o alcance de um fim, para a causalidade posta, ocorre em virtude do estabelecimento do ato teleológico primário. Mas devemos lembrar que, nessa busca do fim posto, o ser humano completa a sua ação no campo de interação com os demais homens. Neste caso, são estabelecidas teleologias do tipo secundárias que se voltam para fazer com que eles tenham novas teleologias secundárias, pois se voltam para agir na consciência humana para influenciar no comportamento dos homens conforme a intenção do ser ponente.

Lukács nos fala que somente quando a ação desse novo ser social passa pelo crivo da consciência para regular o seu comportamento ao alcance do fim é que esse novo ser pode alcançar o seu ser-para-si. Ao falar da importância que a consciência assume no processo de continuidade, Lukács (2013, p. 208) diz o seguinte:

Portanto, na continuidade do processo, a consciência deve se desenvolver continuamente, deve preservar dentro de si o já alcançado como base para o que virá, como trampolim para o mais elevado, deve constantemente elevar à consciência o respectivo estágio já alcançado, mas de modo tal que, ao mesmo tempo, esteja aberta – na medida do possível – para não barrar os caminhos à continuidade rumo ao futuro.

Dessa forma, percebemos a importância que a consciência do homem possui para o espelhamento da realidade para que ele escolha, dentre as alternati-

vas do processo do trabalho, aquela tida como mais correta. Ao fazer isso, ele considera o passado já fixado por meio de práticas sociais ao mesmo tempo que confronta o presente com o futuro, analisando as alternativas de desenvolvimento que o momento histórico-social requer para a continuidade daquelas tarefas imediatas. Desse modo, pode simplesmente dar continuidade ao comportamento já existente e fixá-lo, ou transformá-lo, em uma nova práxis. Lukács nos diz que o tipo de consciência que se considera aqui é aquela do homem cotidiano. Diz ele:

Como expus detalhadamente em outra parte^[20], nesse âmbito, o enlace imediato de teoria e práxis constitui a marca essencial centralmente característica; desse modo, a continuidade imediata das condições de reprodução da respectiva vida individual converte-se no momento decisivo do interesse pela realidade, da seleção do que nela deve ser preservado etc. Nesse tocante, não se pode esquecer, porém, que, em conformidade com o plano subjetivo da consciência, a reprodução do homem singular particular possui a supremacia, mas que os atos práticos do homem – independentemente do fato de que essa conexão seja elevada à consciência dos indivíduos – em sua esmagadora maioria pertencem objetivamente à esfera da genericidade. (LUKÁCS, 2013, p. 209-210).

Sendo assim, dessa relação do particular-individual e genérico-social que passa pela consciência humana, é que a construção e a reprodução social ocorrem. Desse modo, é que há tendências sociais que atuam sobre o indivíduo como forças sociais que ganham cada vez mais expressão no modo de vida cotidiano. Assim, a função da consciência do ser social entra em cena “[...] como *medium*, como portadora e preservadora da continuidade, a consciência obtém um ser-para-si que, de outro modo, não existiria” (LUKÁCS, 2013, p. 210).

Pela razão de a consciência ser um *medium* da ação humana, o fato de dessa ação preservar ou propiciar a transformação do que já fora fixado socialmente não pode ser visto como um ato correto ou não, como uma simples ação de escolher uma determinada alternativa, já que o caráter dinâmico do desenvolvimento social da história sempre incidirá nessa decisão consciente.

Toda decisão humana que opera ao considerar essa dialeticidade social não se faz livre de erros, mesmo com a regulação de suas escolhas passando pelo caráter consciente. Toda ação humana passa pelo crivo do “se... então” e desse modo poderá estar direcionada tanto ao sucesso da escolha alternativa como ao fracasso desta, principalmente quando essa decisão está no âmbito da superestrutura, onde a consciência do outro é o fim teleológico que se deseja atingir, que se deseja modificar.

Toda a continuidade social fixa determinados tipos de comportamento que já foram reiteradas vezes tidos como corretos dentre as alternativas para o alcance do fim esperado. Assim, certos atos desse comportamento já fixados passam a incorporar a ação dos homens sem que seja necessário o maior exame dessa reação ao cotidiano social para identificar se está ou não correta para o fim que ele deseja, passando a ser realizado como automático em certas situações. No cotidiano há determinadas linguagens sociais que se automatizam naquele contexto, como reflexos condicionados, mas devemos lembrar que é resultado de pores teleológicos secundários que levaram a essas escolhas alternativas, logo os homens podem determinar novas linguagens sociais conforme a necessidade. Um exemplo disso são comportamentos adotados como o de atravessar uma avenida e observar a sinalização de trânsito, não cruzando a rua com o sinal vermelho. Isso pode ser associado a um dever-ser social fixado pelos costumes, pelos hábitos, pela formação recebida nas escolas, pelo direito, etc., que leva o homem a preservar o passado e lançar no presente tipos de comportamentos práticos advindos do desenvolvimento social conforme o tipo de trabalho, que modifica tanto o seu modo de ser biológico quanto o seu modo de se comportar em sociedade.

Essa estrutura ontológica do processo de trabalho, que o torna uma cadeia de alternativas, não deve ficar obscurecida pelo fato de que, no curso do desenvolvimento e mesmo em fases de desenvolvimento relativamente baixas, as alternativas singulares do processo de trabalho se tornem, através do exercício e do hábito, reflexos condicionados e, desse modo, possam ser enfrentados “inconscientemente” no plano da consciência. Deixando de lado aqui a discussão acerca da constituição e da função dos reflexos condicionados – que têm diversos níveis de complexidade, tanto no próprio trabalho como em qualquer outro campo da práxis social, por exemplo, como contrariedade da rotina etc. –, observemos apenas que, na sua origem, todo reflexo condicionado foi objeto de uma decisão alternativa, e isso é válido tanto para o desenvolvimento da humanidade como para o de cada indivíduo, que só pode formar esses reflexos aprendendo, exercitando etc., e no início de tal processo estão precisamente as cadeias de alternativas. (LUKÁCS, 2013, p. 72-73).

Aqui podemos associar tal comportamento humano, de desenvolver reflexos condicionados em sua práxis, ao princípio educativo do trabalho existente, independentemente do modo de produção, pois requer do ser um conhecimento mínimo das condições reais para a realização da sua atividade. Desse modo ele aprende e apreende as necessárias formas de agir para atingir aquele fim, tanto no particular quanto no coletivo.

Diante desses comportamentos fixados pela continuidade do desenvolvimento social, e sabendo que, conforme o modo de produção, exige-se um tipo de educação, podemos dizer que, no sistema capitalista, em que o trabalho se volta, prioritariamente, para dar continuidade ao seu sentido negativo, que avilta as potencialidades humanas, e que a educação prioritariamente segue o mesmo viés que o trabalho, é que podemos dizer que os comportamentos sociais estariam condicionados no mesmo sentido do sistema econômico em questão, no caso o sistema capitalista.

Quando falamos dos condicionamentos do sistema capitalista ao processo formativo, estamos nos referindo tanto aos processos formativos no sentido amplo, aqueles comportamentos dentro da sociedade que se exteriorizam nas esferas ideológicas, como o direito, a família, etc., como aqueles processos de ensino sistematizado recebidos nas instituições escolares, que, de forma majoritária, voltam-se para atender essa mesma lógica econômica, mesmo que, assim como no trabalho, o seu lado positivo, que é voltado ao gênero humano, jamais desapareça. Ambos os sentidos de educação, sentido amplo e sentido estrito, possuem a função segundo a mesma finalidade de passar conhecimento aos seres humanos, influenciar os homens a realizar determinadas atividades, sejam essas atividades guiadas prioritariamente pelas teleologias primárias, sejam guiadas pelas teleologias secundárias, sempre com o princípio orientador do modo de produção e a ideologia que decorre desse processo. E aqui sempre será exigido, esperado, um tipo de comportamento do homem, tanto para sua ação laboral como para a sua ação social.

Como sabemos, no âmbito do trabalho, os atos teleológicos são guiados para o fim posto de transformar a matéria orgânica, que independe da ação humana para sua existência. Enquanto no âmbito da superestrutura, no ato teleológico secundário, “[...] os pores que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 91). Dessa forma, a intenção do ser ponente em sociedade está bem mais levada à possibilidade de não atingir o seu fim posto, pois

[...] esse tipo de posição pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens, e por isso trabalha sobre um material que em si mesmo não é indiferente, mas, ao contrário, já tem em si movimentos favoráveis ou desfavoráveis, tendentes aos pores do fim. (LUKÁCS, 2013, p. 91).

É aqui que podemos associar a ideologia decorrente do trabalho com a função que ela cumpre para o processo de formação desse ser em cada período histórico. Ela se faz tanto para reforçar como para enfraquecer, na consciência dos seres humanos, os tipos de comportamentos e os pontos de vista que já foram considerados socialmente como devidos ou não para o êxito do seu desenvolvimento, tanto para a práxis social como para a construção da sua sociedade. Os pores teleológicos secundários que existem na esfera ideológica da educação no sentido estrito se voltam ao tipo de comportamento social “necessário” ao desenvolvimento daquele período histórico, decorre do modo historicamente produtivo, no nosso caso, decorre do modo de produção capitalista, mas também sempre incidirá no desenvolvimento do próprio homem e do seu ser social.

Assim, associando que a natureza trabalhada nesse âmbito secundário é o do próprio ser, e que ela é modificável sob certas circunstâncias sociais, podemos lembrar o caráter fundamental da formação dessa consciência para a realização do espelhamento da realidade. Compreendemos que, conforme este espelhamento seja capturado idealmente pelo ser social, e ele esteja o mais fortemente próximo dos verdadeiros valores necessários para a realização do ser genérico do homem, a intenção ideológica da esfera educativa o fará optar por alternativas voltadas ao seu para-si. E tal intenção consistiria no verdadeiro dever-ser da ideologia dos novos parâmetros de ensino.

Frente a isso, a nossa crítica quanto ao ser da BNCC para o processo formativo no ensino médio do Ceará, na área de ciências humanas e sociais aplicadas, é que a função social decorrente da sua ideologia, cujo discurso teleológico tem como propósito do fim a promoção de uma formação voltada para uma pretensa educação integral nas escolas, dificilmente alcançará, com o seu fim posto, um dever-ser orientado para o desenvolvimento do ser humano, posto que o seu ideal se direciona para o desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, de forma amplamente engessada e canalizada para os interesses de uma economia de mercado. Em outras palavras, a perspectiva de uma educação integral voltada para o sentido omnilateral, assim como proposta por Marx, é incompatível com a ideologia da BNCC, que apresenta um processo formativo que fragmenta o conhecimento, secundariza o seu aspecto de desenvolvimento teórico/prático de

maneira dialética em prol de práticas e habilidades previamente estabelecidas aplicadas como foco central para uma formação guiada pelo sistema dominante.

Além disso, não podemos esquecer que a BNCC segue relacionada às DCN e traz, no seu discurso falacioso, valores que, *a priori*, parecem se relacionar com princípios éticos, políticos e estéticos para a busca de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No entanto, para o alcance de um fim como esse, no sentido de proporcionar uma formação omnilateral, como defendido por Marx, o dever-ser social, entre outros tantos fatores, passa pela formação consciente desse ser social. Mas, conforme pudemos observar no tópico anterior ao analisar as respostas dos professores dessa área, o processo formativo que pode resultar dessa ideologia parece se voltar para um maior abismo entre as escolas, para uma formação que tenha como função maior o alinhamento de suas técnicas com os requisitos de mecanismos internacionais para a avaliação da qualidade da educação no país. Saviani, em seu artigo *Educação escolar, currículo e sociedade – o problema da base nacional comum curricular*, afirma que,

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica uma grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil. (SAVIANI, 2016, p. 75).

Podemos inferir, frente ao exposto, que o ser da BNCC tem como fim atingir o desenvolvimento das 10 competências gerais e que isso estaria no sentido de conduzir o dever-ser do aluno, o seu comportamento, para uma formação diferente daquela que compreendemos, no sentido de integral empregado por Marx e Lukács – como o de desenvolvimento omnilateral –, como uma educação voltada para a generidade humana. Ao contrário, a BNCC parece estar guiando o dever-ser do aluno para uma formação no sentido técnico, fragmentado em sua completude e não para um sentido politécnico, que possibilita a formação de consciência teórico-prática, com viés humanista e ético, voltada para as verdadeiras necessidades humanas/sociais.

Até o momento, vimos o ser da BNCC e como os seus dizeres mostram supostamente que o tipo de indivíduo que eles querem formar se faz como um ser autônomo, que é livre em suas escolhas e que possui habilidades para agir conforme as mudanças do desenvolvimento do trabalho. Falamos “supostamente” pelo fato de que o seu discurso falacioso de compromisso com a educação integral e de um dever-ser dos alunos ao concluir ensino médio, alcançado com um ensino pautado em competências e habilidades predefinidas, com um currículo mínimo na parte comum e uma parte flexível que direciona a escolha, dificilmente se voltará ao seu para-si, já que, mesmo que suas escolhas passem pelo crivo da consciência, elas não se farão de forma com que, no espelhamento da realidade, sejam evidenciados os verdadeiros valores para a sua realização enquanto ser genérico.

Como já dissemos, o ser da BNCC promove um ensino fragmentado que secundariza o conhecimento e tecniciza a formação, então, perguntamo-nos: como deveria ser a educação para que tenhamos realmente uma formação do homem em sua totalidade? A resposta é simples, pois, como pudemos perceber nos parâmetros advogados por Marx e Lukács, tal formação implica uma educação omnilateral.

Contudo, o que torna o processo formativo da BNCC inviável, pelo menos no nosso ponto de vista, é que apenas dizer que tem um compromisso com a educação integral não é suficiente. É preciso que o discurso e os meios atendam as prerrogativas de um processo realmente formativo e que conduza o ser humano à sua totalidade.

Portanto, defendemos que o ideal do dever-ser na área de ciências humanas e sociais aplicadas, assim como para todos os demais conteúdos teóricos e práticos fundamentais ao processo formativo dos alunos do ensino médio, faz-se por meio de um processo formativo humano e ético que promova não somente o estímulo ao conhecimento científico, mas também, e acima de tudo, a compreensão do porquê e do para quê de tal conhecimento, propiciando a produção de ideias e de reflexões filosóficas, a autonomia e o esclarecimento. Em suma, através de uma educação emancipadora, que busca o esclarecimento e valores pautados numa ética individual e coletiva que oriente as escolhas e o seu comportamento frente às reais condições ofertadas para uma ação que vise ao bem comum, uma educação que não apenas instrua o ser humano, mas que o complete e o eleve por meio do desenvolvimento mais amplo dos seus sentidos e das suas ações. Pode-se perceber

que dificilmente esse dever-ser se alcança por meio do ideal que se encontra na BNCC.

5 CONCLUSÃO

Escrever sobre a categoria da ideologia não foi uma tarefa fácil, sobretudo pelo fato de termos que associá-la ao nosso objeto de estudo, a BNCC. Vários foram os entraves que buscamos superar frente ao objetivo central de investigar até que ponto a ideologia do processo formativo da BNCC no ensino médio do Ceará, composto por áreas do conhecimento, no nosso caso a área de ciências humanas e sociais aplicadas, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, além de itinerários formativos, volta-se para uma educação no sentido integral nos parâmetros da teoria marxiana. Entre os entraves, destacamos a própria dificuldade que é escrever sobre uma categoria complexa e que tem tantos detalhes como a ideologia. A segunda grande dificuldade foi relacionar a categoria da ideologia com o documento normativo da BNCC por ser algo naturalmente difícil de ser executado. A empreitada se tornou ainda mais complicada devido ao volume do documento. Somado a isso, ainda tivemos que observar o DCRC no tocante a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Dito isso, iniciamos nossas considerações partindo de questões mais fundamentais em cada capítulo.

No *primeiro capítulo*, cujo objetivo foi apresentar a relação trabalho e ideologia tomando como base teórica o pensamento de Marx, e, principalmente, de Lukács, sobre essas categorias essenciais ao processo formativo do homem, estabelecemos relações entre as sobreditas categorias trazendo elementos que nos ajudaram a ter clareza quando levamos nossas discussões para o centro do objeto de nossa análise.

Assim, trouxemos à tona outras categorias que perpassam a relação entre trabalho e ideologia, como é o caso da consciência que se desenvolve no campo da superestrutura, isto é, no campo das teleologias secundárias. Aqui, segundo Lukács, os seres humanos agem na consciência do outro com o propósito de executar determinadas ações através de diversas formas de ideologia que sempre cumprirão uma função social, positiva e/ou negativa, no processo constitutivo do ser. Isso ocorre também para atender à lógica capitalista, que se torna positiva para ela e negativa para a generidade humana. Sabendo que a educação está inserida nesse campo eminentemente ideológico, ela também tem como propósito essa influência

entre os seres humanos, pois, para que se realize o processo laboral, requer-se um conhecimento mínimo da realidade que passa pelo processo de formação da consciência e sempre será pautado por ideologias.

Mesmo não realizando a análise da categoria da educação por completo, tratamos dela no que tange ao nosso objeto de investigação e destacamos que esta deve ser percebida sob dois aspectos, no sentido amplo e no sentido estrito. Em relação ao primeiro aspecto, no sentido amplo, a educação se refere a toda vida da pessoa, portanto, direciona-se para aquelas instruções que são recebidas em casa, na rua, no convívio social; aquele processo formativo que passa de uma geração a outra por meio de valores, costumes e hábitos, etc. No segundo aspecto, no sentido estrito, a educação é aquela recebida de forma sistematizada nas escolas, que faz referência ao saber elaborado, à cultura letrada. Logo, como o objeto de nosso estudo está ligado a um documento normativo que faz referência à educação no sentido estrito, ficou demonstrada a importância e a relevância desse tema que abordamos.

Mesmo assim, ainda exploramos outros fundamentos para chegar ao ponto em que desejávamos, pois não nos bastou considerar que a BNCC tem uma ideologia. Para que tornássemos nossa análise realmente consistente, coube a nós demonstrar que a sua teleologia não permanece apenas no campo das ideias, ou seja, que não se trata de um mero elevar da consciência, mas que ela cumpre uma função social e que já está repercutindo no contexto histórico atual.

Avançamos para o *segundo capítulo*, que teve como objetivo traçar a ideologia da BNCC para o ensino médio, apontando a teleologia do documento para esta etapa final da educação básica, bem como as principais mudanças e desafios que devem ser enfrentados pelos envolvidos com a educação. Iniciamos esse capítulo falando um pouco a respeito do perfil histórico da LDB/96 e da BNCC/2018, buscando compreender os principais fatos históricos que culminaram no desenvolvimento de uma base para a educação nacional.

Entre os principais fatos históricos sobre a criação da BNCC, relatamos os problemas oriundos das audiências públicas que não contaram com a participação dos professores e demais interessados pelo formato final do documento. Deste modo, a BNCC é encarada como um documento normativo e autoritário. Além disso, ressaltamos as primeiras evidências sobre as intenções da BNCC por meio dos acontecimentos históricos e legais. Assim, nesse trajeto, passamos pela criação dos

PCN, PCN+, DCN, PNE, da própria BNCC em si e, mesmo fora do período que estabelecemos, pela Constituição Federal de 1988, pois esta já fazia alusão a uma base para a educação nacional.

Foram nessas discussões que trouxemos os primeiros elementos contraditórios cometidos pela Base. Ao firmar compromisso com a educação integral, a BNCC deveria propor condições para que esse compromisso fosse sólido. No nosso ponto de vista, o processo formativo que busca uma educação integral deveria seguir o proposto por Marx, a formação do homem total nas suas mais diversas dimensões, que eduque não só o intelecto, mas que eduque também os sentidos, o espírito, a personalidade, ou seja, a educação no sentido omnilateral.

A BNCC se contradiz ainda mais quando assume esse compromisso de educação integral, pois engessa a formação do educando ao definir competências gerais para serem desenvolvidas durante toda a educação básica, trazendo, na estrutura curricular do ensino médio, áreas de conhecimento e itinerários formativos advindos da Lei nº 13.415/2017. Portanto, apresenta um discurso ideológico que pauta o desenvolvimento em competências e habilidades com uma suposta flexibilização do currículo quanto à escolha do itinerário que o aluno deseja cursar. Esse raciocínio direciona e tecniza a formação, já que não é obrigatória a oferta de todos eles, indo de encontro ao sentido de politecnicidade que o processo formativo de uma educação integral, nos princípios marxianos, requer. Essa pseudoescolha acaba sendo mais uma exclusão, pois as outras áreas dos itinerários formativos não são exploradas, causando um direcionamento no processo formativo conforme o que o sistema dominante requer, fazendo cumprir uma função social da sua ideologia, logicamente voltada para os seus interesses. A grande questão, entre outras, é que a BNCC pauta o desenvolvimento em competências e habilidades e lança um discurso de autonomia e de protagonismo por parte do aluno para uma possível escolha, mesmo não havendo garantia de que esta venha a ocorrer, levando-nos a inferir que a função para o processo formativo tenha como resultado a formação de um homem unilateral em vez de um homem omnilateral.

Além disso, outro ponto que dificulta esse compromisso está na redução da carga horária da parte comum em relação ao que era ofertado antes da BNCC, já que o ensino médio, que contava com 2.400 horas, passa a contar com 1.800 horas na parte comum, o que indica um favorecimento da BNCC para os itinerários forma-

tivos em detrimento da parte comum do currículo, o que, mais uma vez, depõe contra o compromisso de uma educação integral nos preceitos defendidos por nós, nesta tese, ao tomarmos o conceito marxiano de formação omnilateral.

Vimos que a teleologia da BNCC para a educação básica, com destaque ao ensino médio, apresenta dez competências gerais que ela deseja atingir. Aqui reside outra contradição, pois dificilmente o sentido de educação integral seria alcançado mesmo que a teleologia viesse a ser realizada na sua íntegra, já que uma educação integral pautada nos preceitos marxianos está orientada à formação do ser em sua totalidade, e não ao alcance de competências predefinidas que desconsideram a realidade do processo educacional, bem como a formação humana e ética do aluno.

Diante das contradições apontadas e das críticas tecidas à BNCC, chegamos ao último capítulo, que tem por objetivo discutir a visão dos professores a partir dos questionários à luz da teoria que fundamenta esta tese para comprovar e/ou refutar a nossa hipótese inicial.

Podemos dizer que, de um modo geral, a análise dos questionários nos permitiu perceber que os professores consideram que a ideologia da BNCC na sua proposta curricular pode levar realmente ao alcance de uma educação integral. A questão que aqui se insere é o fato de percebermos a falta de compreensão da maioria dos pesquisados em relação ao conceito de formação integral nos parâmetros advogados por Marx e Lukács, filósofos que embasam o fundamento da nossa tese.

Isso ficou mais notório ainda na divisão de opiniões dos professores quanto ao alcance ou não da educação integral por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Quando perguntados se o processo formativo do ensino médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativo, constantes na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral, a maioria, mesmo sendo uma decisão apertada, afirmou que sim, volta-se ao ensino integral. Mas, quando questionados se o processo formativo da BNCC está pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, se faz ou não rumo ao sentido integral, a maioria dos professores, também em decisão apertada, disse que não, não se volta à educação integral. No entanto, vale lembrar que suas opiniões revelam apenas suas expectativas quanto à BNCC, que ainda não foi totalmente instituída no cotidiano escolar, já que estamos vivendo o início da inclusão da Base.

Porém, importante frisar que conhecer os documentos e seus conceitos, como o que seja educação integral, por exemplo, tanto a BNCC quanto o que trata o DCRC, documentos aos quais fizemos referências em nossas discussões, é essencial para se pensar como se deve articular o que eles expressam em suas páginas e partir em busca de alternativas para pôr em prática não o que é proposto literalmente por eles, mas para que se compreendam os seus direcionamentos e se busquem as condições objetivas possíveis para se tentar, o máximo possível, voltar-se realmente para o desenvolvimento da generidade humana, o que poderia levar realmente para uma educação integral, humana e ética. Caso contrário, o desconhecimento desses documentos poderá realmente levar à prática do que está expresso neles, para um sentido oposto de educação integral e, nesse caso, contribuir para a continuidade da lógica do sistema. Enfim, o conhecimento a fundo dos documentos poderá auxiliar para se encontrar meios mais adequados conforme a realidade, tanto da estrutura escolar como dos profissionais e alunos, para desvirtuar os processos formativos que não se articulam com os reais valores da generidade humana.

Levando em conta a nossa percepção, que o sentido de educação integral dificilmente poderá ser desenvolvido por meio de competências e habilidades predefinidas para cada área de conhecimento, a hipótese se confirmou, uma vez que nosso posicionamento sobre educação integral corrobora os autores que fundamentaram esta tese, principalmente Marx e Lukács, pois o processo de ensino da BNCC se concentra na prática do saber-fazer, em detrimento da dialeticidade do processo formativo do aluno, voltado para a generidade humana. Além disso, a flexibilização apresentada pelo discurso ideológico da BNCC ao incluir os itinerários formativos pode levar a uma formação superficial e direcionada para uma determinada área, pois, ao escolher certo itinerário formativo, o aluno deixa de desenvolver o conhecimento das demais partes que foram suprimidas.

Além do mais, quando a BNCC propõe uma formação no sentido global, comprometendo-se com uma educação integral, ela não deveria sequer reduzir a carga horária básica do currículo, nem trazer como obrigatórias, de serem vistas nos três anos do ensino médio, somente as áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, pois isso, por si só, já torna a prática escolar distante do alcance do discurso empregado no documento, o alcance de uma educação integral.

Outro ponto que não é considerado e apresenta um discurso distante da prática de uma educação integral se dá na parte flexível, que fica a cargo da possibilidade e viabilidade de a unidade de ensino, além da relevância para o contexto no qual está inserida, de ofertar o itinerário para o aluno; cada unidade escolar possui uma realidade diferente, tanto no que se refere às condições físicas para a oferta quanto no que toca aos profissionais preparados para tal proposta.

No que se refere à área de ciências humanas e sociais aplicadas, que traz seis competências específicas para serem articuladas dentro do processo de ensino no formato de estudos e práticas aplicadas, para aprofundar o conhecimento do ensino fundamental, acreditamos que a redução da carga horária da parte básica do currículo possa acarretar sérios prejuízos nessa área, principalmente nas disciplinas de filosofia e sociologia, mesmo que o DCRC ainda as traga como obrigatórias nos três anos, pelo menos por enquanto. Isso poderá acontecer pelo fato de, ao trazer o formato de áreas de conhecimento, haver a possibilidade de retirar conteúdos e temas que são essenciais à formação crítica dos educandos. Outro ponto com relação ao formato de áreas de conhecimento se dá quanto ao preparo dos professores, já que estes não receberam formação para atuar em toda a área de conhecimento, mas apenas na disciplina em que são graduados. Caso os professores fiquem responsáveis por ministrar toda a área, os alunos provavelmente terão sua formação crítica, ética e humana bastante prejudicada, podendo ocorrer uma semi-formação em vez de uma educação no sentido omnilateral.

Diante do exposto, chegamos ao entendimento de que a ideologia do processo formativo resultante da BNCC para a etapa final da educação básica aparentemente se direciona para uma educação integral; porém, de fato, ela cumpre uma função social para a continuidade da lógica do mercado pautada nas avaliações internacionais de larga escala, pois apresenta um falso discurso quanto às reais orientações que se destinam à verdadeira educação integral.

Por fim, queremos destacar que, apesar de tantos problemas no documento da BNCC, não podemos perder de vista o viés positivo da educação, pois, mesmo diante de tantos obstáculos no direcionamento do sistema, podemos e devemos, como diz Lukács, buscar alternativas e os melhores meios para tornar a função da ideologia do processo formativo da BNCC voltada para uma educação realmente integral no sentido da formação omnilateral da generidade humana. E isso

requer conhecimento dos documentos, exame das condições de possibilidades de execução e ações de resistência à manutenção do que está posto. Em suma, poderemos conhecer, refletir e agir para modificar a função social da ideologia do processo formativo da BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988, de 05 de Outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, out de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em:

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2014, Brasília, DF. **Documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, jul de 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, ago. de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF, ago. de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, dez. de 2017d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: .

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, nov. de 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, dez. de 2017a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de Dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, dez. de 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de Abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, abr. de 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. de 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, fev. de 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, CE, set. de 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em:

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção Educação Contemporânea).

GEPPFOR. **A BNCC e a reforma do ensino médio**. Youtube, 10 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gE54jl8Yk_8. Acesso em: 05 jun. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco CockFontanella. 5. ed. rev. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Per l'ontologiadell'esseresociale II**. Tradução de Alberto Scarpioni. Roma: Riuniti, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1. t. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carls Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do sociologismo alemão em seus diferentes projetos (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 163-187, maio/ago. 2021.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 63-72, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, jul./dez. 2016.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017. ePub.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Maria Zélia Pinto da. **Teleologia e causalidade no PRONATEC**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Maracanaú. 2016. 93f. – Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA FILHO, Adauto Lopes. Interação homem-natureza através da atividade produtiva. In: ALMEIDA, José Carlos Silva de (Org.). **Princípios**: discussões filosóficas. Sobral: Edições UVA, 2005. p. 127-135.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE/APRESENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Prezado(a),

O meu nome é Maria Zélia Pinto da Silva. Sou Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), e sob a orientação da Professora do PPGE/UFC, Doutora Fátima Maria Nobre Lopes, estou desenvolvendo a Tese **A ideologia do processo formativo da BNCC do Ensino Médio**. O objetivo geral da pesquisa, destacando a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é investigar até que ponto a ideologia do processo formativo da BNCC para o Ensino Médio se volta para o sentido de uma educação integral como propõe o documento. Entretanto, a pesquisa só poderá ser concluída com a sua colaboração. Desse modo, convidamos o(a) senhor(a) para colaborar com essa pesquisa respondendo um pequeno questionário. Para garantir o anonimato, toda e qualquer referência tanto ao seu nome, quanto à(s) escola(s) na(s) qual(is) está lotado(a) serão omitidas, garantindo que sua identidade e a identidade da escola sejam preservadas, permitindo maior tranquilidade ao responder o questionário. Cooperando nesse trabalho o senhor(a) colaborará com pesquisas que tem o intuito de melhorar a educação no país. Ademais, a sua participação contribuirá para a aquisição do título de Doutora em Educação por parte da pesquisadora. Ressaltamos que, no caso de dúvidas, o contato com as pesquisadoras poderá ser feito a qualquer tempo. Além disso, o declínio quanto a sua participação na pesquisa poderá ser feito a qualquer momento. Na Tabela 1 consta os nomes das pesquisadoras com seus respectivos endereços de currículo Lattes, e-mails e números dos celulares (Whatsapp).

Tabela 1. Informações das pesquisadoras envolvidas.

Nome	Maria Zélia Pinto da Silva	Fátima Maria Nobre Lopes
Endereço Lattes	http://lattes.cnpq.br/7032174099817646	http://lattes.cnpq.br/2514934974368526
E-mail	mzeliaps81@gmail.com	fatimanobreufc@gmail.com
Celular (Whatsapp)	(85) 9 8776-5061	(85) 9 9674-3405

Sem mais para o momento agradecemos a atenção dispensada.

OBSERVAÇÃO: Informamos que estamos amparados pela Resolução de nº 510 de 07 de abril de 2016/MS que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A. PERFIL

Nome: _____

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: _____ anos

Sua formação: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Link de acesso à

BNCC: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outroparte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha-dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

6. Diante das competências e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

ANEXO – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A. PERFIL

Nome: PEC – 1

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 11 anos

Sua formação: Licenciado em Geografia

Disciplina(s) que leciona: Geografia; Mundo do Trabalho; Formação para Cidadania e Competências Socioemocionais

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Embora acredite que a reformulação do Ensino Médio se faça necessária, acredito que o formato não está adequado quando pensamos que nossos maiores desafios no Ensino Médio é a falta de uma reformulação do Ensino Básico por completo. Dessa forma, pensar em uma reforma do Ensino Médio, sem ter pensado nessa integração de uma reforma também do Ensino Fundamental é o que popularmente chamamos de tampar o sol com uma peneira. A ideia de ter itinerários formativos é realmente interessante porém fazer isso nessa idade de forma tão acelerada é causar uma pressão ainda maior sobre nossas juventudes sem lhes dar tempo suficiente de viver sua adolescência e ter melhores experiências com as áreas do conhecimento trabalhadas no Ensino Médio. Assim, acredito eu que fora uma reforma integrada com o Ensino Fundamental, aumentar o tempo de permanência para quatro anos no Ensino Médio, seja o melhor caminho a se pensar. Com relação a permanência de 4 anos (ou seja, 8 semestres letivos) teria uma divisão de um Núcleo Comum de pelo menos 4 semestres para os estudantes, proporcionando diferentes ex-

periências em todas as áreas do conhecimento, para somente depois desse período, o estudante, com melhor amadurecimento do conhecimento básico das diferentes ciências, poder escolher melhor o itinerário formativo que irá seguir pelos próximos quatro semestres. Outros pontos que considero fundamentais é: aumentar o tempo da disciplina de Educação Física, para que os estudantes tenham pelo menos três dias de atividades físicas diversas, uma vez que sabemos que a prática de atividade física contribui para uma vida mais saudável de nossas juventudes; ampliar o tempo da disciplina de artes, oferecendo pelo menos 2 horas semanais, que o estudante possa escolher entre diferentes manifestações artísticas (artes plásticas, música, teatro e dança, pelo menos).

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Creio que essa organização ainda não ficou realmente clara para os profissionais da Educação, assim como a elaboração dos materiais didáticos do PNLD são insuficientes para o trabalho de ensino e aprendizagem. Reconheço que o material didático do PNLD é apenas um guia, porém, ao considerar que temos diferentes realidades econômicas e isso dificulta pensar em materiais extras a serem propostos pelos professores e replicados pelas redes de ensino. Dessa forma, acabamos por ocasionar disparidades de aprendizagens também. Penso, sobre a proposta, que essas competências e habilidades são mais interessantes ao propor a integração de conhecimentos para atingir objetivos, porém, como mencionado na questão anterior, por essa reforma não ter abrangido de forma integrada todo o Ensino Básico, é demasiadamente complexo se conseguir atingir os objetivos.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Vejo que a proposta de forma geral traz novas perspectivas de formação integral. Porém, a falta de formação real proporcionada aos docentes e a falta de uma reforma integrada de todo Ensino Básico se tornam fatores limitantes. Assim como ainda não temos perspectivas de como isso irá gerar mudanças nas formas de acesso ao

nível superior, que é um dos grandes objetivos de muitos discentes. Tornando obscuro para eles e para os professores, o que de fato priorizar, de modo a colaborar para os objetivos de nossos jovens.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Quando pensamos em desenvolver habilidades, creio que estamos caminhando para uma educação integral que dar significado as diferentes aprendizagens do ensino escolar. Porém, por não termos uma educação pensada de forma integrada no Ensino Básico e uma reformulação de acesso ao Ensino Superior, creio que pouco conseguiremos atingir essa educação integral e acabaremos por apenas repetir práticas passadas, apenas dando novas nomenclaturas.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Essa resposta se dar a partir do que explanei anteriormente. Então, dessa forma, infelizmente, por não termos um Ensino Fundamental que prepare de fato nossas crianças para criar habilidades e competências, por não termos um alinhamento real entre essas duas partes da Educação Básica, não tenho, até o presente momento, motivos que me animem para essa nova proposta. Porém, isso não quer dizer que

estou desconsiderando a possibilidade de tentar quebrar barreiras em busca de uma melhor educação para nossas juventudes, usando dessas propostas da nova BNCC.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Infelizmente, com toda a correria do que foram os últimos anos, não conseguimos de fato sentar e pensar a BNCC em nosso cotidiano escolar. Embora esteja fazendo reformulações nos meus planos curriculares, tentando integrar-me ainda mais com as práticas de outros colegas tanto da minha área, como das demais áreas do conhecimento, de fato, não conseguimos vivenciar algo concreto em relação a BNCC. Principalmente porque, devido as deficiências, não apenas de conhecimento, que esses dois anos de ensino remoto trouxeram a nossos jovens. Estamos primeiramente tentando resgatar a identidade desses estudantes com a escola e tentando colaborar para o amadurecimento de convivência que eles perderam nesses anos, pois como foi algo muito abrupto, a grande maioria de nossos jovens não conseguiu passar por esse processo sem grandes perdas emocionais, acadêmicas, sociais e pessoais.

A. PERFIL

Nome: PEC – 2

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 12 anos

Sua formação: Licenciado em Geografia

Disciplina(s) que leciona: Geografia; Formação para cidadania e desenvolvimento para competências socioemocionais e Mundo do Trabalho.

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.

Concordo com a necessidade de mudança, porém, mais uma vez, não respeitamos o tempo também necessário para que ocorram todas essas mudanças. De novo, parece um "faz de conta" retórico. Deveríamos antes ter repercussão das mudanças nos níveis de ensino anteriores, na formação docente e na estrutura escolar para que pensássemos nessas mudanças no Ensino Médio. Mesmo no Ceará que tem modelo diferenciado e que caminha para o ensino de tempo integral e currículo integrado nas EEEPs, ainda recebemos alunos que temos que fazer nivelamento bastante complicado, de tão diversificadas que são as turmas, por exemplo. Como encarar agora esses outros ousados desafios? Sem falar nas condições de trabalho-planejamento que ainda não são ideias.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Gosto da ideia de se pensar nos problemas (desafios) e estimular a superação desses problemas a partir do estímulo às competências e habilidades. As disciplinas

trabalhando mais do que simplesmente o "conteudismo enciclopédico". Porém, não temos condições de contemplar tudo que se exige na interdisciplinaridade, já que falta base (arcabouço teórico) e mentalidade, inclusive dos professores. Alunos chegam no ensino médio, e temos que ter tempo para trabalhar conceitos básicos que são obrigações para entendimento do objeto de cada ciência. Por exemplo, em Geografia, as categorias de análise são desconhecidas de praticamente todos. Como já mergulhar numa organização curricular por áreas, se nem têm o básico de cada disciplina?

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

A retórica é correta!

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

A minha resposta da 2ª pergunta contempla isso. Mas reforço que a sensação é de que tudo é teoria criada por quem desconsidera as condições essenciais.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação

social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Minhas expectativas continuam dependentes de muita dedicação de todos nós. Não quero parecer pessimista, pois sou, ao contrário, um professor-sujeito social que não abre mão da utopia. Acredito também porque vejo os resultados da Educação no Ceará quando comparo o que era a escola em meu tempo de estudante da escola pública, quando comparo minha escola com a média da escola no Brasil e fico convicto de que podemos sim! Quero enfatizar que os desafios continuarão dependentes de nossa força. O que parece se esperar desse novo ensino médio, da BNCC e de todas as mudanças é que parecem desconsiderar os diversos fatores envolvidos. As expectativas são bem parecidas com as que sempre tive.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Trabalho há 9 anos numa EEEP e sou testemunha de que dar para integrar currículo, mobilizar cidadania crítica e buscar uma educação verdadeiramente emancipadora, se tivermos inteligência. Mas vejo também muitos erros que podem ser agravados com as simplificações trazidas por quem formula a Educação básica sem considerar a gravidade dos desafios. Não se fala em aumentar as horas de planejamento para os professores que vão ter que planejar mais integrado ainda (sem falar que, em muitas realidades, nem planejamento é garantido); não se menciona a formação continuada com respeito às obrigações que temos nas escolas, já que a formação que tivemos não contemplo tudo isso; não se fala em déficit cognitivo ... Enfim, como disse no começo, acho que "colocamos o carro na frente dos bois" por não respeitarmos os problemas que temos.

A. PERFIL

Nome: PEC – 3

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 08 anos

Sua formação: Licenciatura em Geografia e Pedagogia

Disciplina(s) que leciona: Técnicas na Área têxtil

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Acredito que será gerada uma ruptura no aprendizado. O ponto positivo é formar perfis próprios e específico. O ponto negativo é a defasagem de aprendizado. Embora eu não seja totalmente adepto da nova forma de ensino, acredito que possa trazer oportunidades e que só saberemos com o passar dos dias de foi positivo.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Vejo que tem apresentado resultado positivo por dinamizar as áreas estabelecendo a troca mútua de planejamento e informações.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Na minha concepção a integralidade é vista na construção do currículo diário da escola, na ativa participação dos professores ao planejarem discutindo as particularidades da formação técnica/ ensino médio.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

É realmente interessante um conceito que sabemos da dificuldade de ser atingido. Dentro do processo formativo percebo a importância de disciplinas como "projeto de vida", "Empreendedorismo", "Formação para a cidadania" entre outras que contribuem diretamente para a educação integral mas ainda sinto a enorme falta de assistência sócio emocional do aluno.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

A busca pelo despertar da criticidade, reflexão e do diálogo baseada em argumentos, nas teorias fundamentalista dos teóricos estudados colocando a ética como mo-la mestre das relações e debates

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua

disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

A chegada da BNCC trás um despertar sobre como o aluno deve ser protagonista na construção do seu aprendizado. Como trabalho disciplinas técnicas além propôr o estudo relacionado ao conteúdo também apresento a visão do mercado de trabalho, a inserção neste mercado e a orientação para a análise do perfil do aluno quanto profissional. É importante observar que estamos no início de um processo novo para todos, e que as competências e habilidades da BNCC, vem para nortear nosso trabalho e propôr o protagonismo dos alunos.

A. PERFIL

Nome: PEC – 4

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 13 anos

Sua formação: Superior completo e Especialista em Educação Básica

Disciplina(s) que leciona: Geografia e Informática Básica

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Positivos a interdisciplinaridade de acordo com o crescimento pedagógico e interessa do aluno. De negativo pode criar ainda mais um conflito e um desinteresse por determinadas áreas do conhecimento em detrimento á outras de acordo com a subestimação por parte do aluno mesmo ele não conhecendo na totalidade a relação e a importância de várias áreas do conhecimento no seu cotidiano.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Ainda não tenho uma opinião 100% sobre esse assunto.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Ainda há uma falta de relação e protocolos diretos para definir práticas que realmente sejam eficientes para o total aproveitamento pedagógico do aluno.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Não vejo como alternativa boa pois pode criar uma dependência em detrimento às outras competências. Renegando outras competências em detrimento aquilo que o aluno não acha interessante ou importante para ele.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Ainda muito abaixo devido às diferentes práticas pedagógicas que o aluno foi submetido durante o processo de ensino e muitas vezes pela própria falta de dinâmica do professor essa instigação do debate crítico fica muito abaixo do ideal.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem

vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Ainda não estou aplicando o novo ensino médio pois estou com os terceiros anos. E na escola aqui somente o primeiro ano está com o novo ensino médio.

A. PERFIL

Nome: PEC – 5

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 25 anos

Sua formação: Geografia - Licenciatura plena

Disciplina(s) que leciona: Geografia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

A nova proposta é inovadora pois foge um pouco do tecnicismo. O aspecto positivo ao meu ver, consiste na interdisciplinaridade. Quanto ao aspecto negativo, eu sugiro a redução de carga horária por disciplina.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

A organização por áreas do conhecimento é enriquecedora pois os profissionais da área planejam e discutem perspectivas para o ensino no que concerne à interdisciplinaridade.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

A partir do momento que propõe disciplinas eletivas que são postas para escolha dos discentes.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Ao romper com o método tecnicista, que em grande parte, se restringia à reprodução do conhecimento.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Embora com resultados lentos e ao meu ver, a longo prazo, considero positivo pois conforme dito na questão anterior, foge à educação reprodutora e forma cidadãos mais capazes de criar.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Os conteúdos trabalhados com a visão tradicional mesmo que, não seguindo-se a linearidade proposta pelos autores, tornava mais abrangente o universo de conhecimento, fato que só consigo ver com a nova proposta, a mais longo tempo.

A. PERFIL

Nome: PEC – 6

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 20 anos

Sua formação: Geografia e direito

Disciplina(s) que leciona: Geografia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Excelente oportunidade de ter a participa do alunos decidindo por uma área de interesse.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Oportunidade de aproximar aos reais interesses dos alunos e a suas habilidades.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Procura ser uma educação integral a partir do momento que valoriza aspectos do cotidiano do aluno.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Ao perceber o aluno como ser integral e em construção, respeitando seus limites e anseios numa perspectiva cognitiva e emocional.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Buscar cada vê mais aproximar os desejos de nossos alunos com o que temos de melhor da área de humanas.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

A. PERFIL

Nome: PEC – 7

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 11 anos

Sua formação: Licenciatura em História

Disciplina(s) que leciona: Sociologia e História

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Acho importante ter uma base com itinerários formativos, pois o aluno pode contar com conhecimentos que vão para além da base comum, infelizmente a base comum perdeu carga horário, o que dificulta sua percepção do todo, os itinerários formativos são válidos mas sem o aluno ter percas de horário da base comum.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

é importante o aluno ter competencias e habilidades específicas, mas sem perder também o conhecimento básico das disciplinas, pois isso pode acarretar problemas maiores no futuro profissional do aluno em algumas áreas específicas d atuação.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

na verdade fica devendo muito dessa educação integral pois foi retirado do currículo muitos conhecimentos necessários para uma verdadeira educação integral.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

é importante trabalhar as competências e habilidades, mas não devemos deixar de ensinar os conteúdos de dimensão intelectual, pois são também importantes na formação do indivíduo.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

vejo que a ciências humanas perdeu vários conteúdos expressivos e necessários para uma verdadeira educação integral, sendo assim creio que será difícil de fazer as ligações necessárias para que possamos verdadeiramente trabalhar.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua

disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

A BNCC na verdade é mais uma forma educacional que já chega fracassada, pois não consegue suprir as necessidades da nação brasileira que necessita de pessoas que realmente estejam preocupados com o povo e que veja a educação como transformadora.

A. PERFIL

Nome: PEC – 8

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 16 anos

Sua formação: Licenciatura em História

Disciplina(s) que leciona: História, Filosofia e Sociologia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.

Vejo como algo positivo, as novas interações sociais, as novas abordagens diante das expectativas do mundo do trabalho, formação cidadã, e principalmente formação humana aliada as disciplinas de base comum. Como negativo, vejo que ainda existe uma lacuna entre a ideia e a prática. Profissionais muito perdidos, escolas se adequando. Veremos no futuro se os frutos dessas novas abordagens serão positivos.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Na verdade, desde a criação e efetivação do enem. Existe uma cobrança em lidar com as novas habilidades e competências dentro das áreas afins. Com as novas vertentes do ensino médio, vejo como algo ainda inexistente, mas que ainda pode

ser possível. Tento analisar as mudanças de forma positiva, e buscar um sentido educacional válido diante das novas mudanças.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Aliar educação básica de qualidade com uma formação profissional e humana, são características que vejo como fundamental importância na vida dos nossos jovens. Os itinerários podem vir a ajudar a articular essa formação integral. Como já falado, para que isso torne-se possível, é necessário que hajam, escolas com um corpo docente comprometido e aberto as novas mudanças. No papel, vejo que pode ser possível, na prática é que devemos analisar, se realmente essa formação integral pode acontecer.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Inicialmente propõe-se uma formação global, com foco na Ciência, na formação humana, no protagonismo juvenil. Até que ponto nossos jovens estão preparados para tomar decisões e atuarem de forma crítica e reflexiva na sociedade? Romper com visões já formadas de profissionais, educandos, familiares que acreditam ainda em uma educação antiquada de padrões patriarcalizados, bancária ou ditatoriais. As expressões devem ser imparciais, levando o educando e educanda a pensar e analisar por sua conta, amadurecer suas expectativas, tornar-se cidadãos mais atuantes e críticos, preservando o respeito ao próximo sempre.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de

conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Desde o início me senti aflita em relação as novas mudanças. Principalmente porque enxugaram da grade curricular parte das horas destinadas as Ciências Humanas. Vejo, que há muitos anos, a área de humanas vem sendo perseguida e até esteriotipada, e muitas vezes não compreendida. Lutamos muito para romper paradigmas antiquados, odiosos, repetitivos. Para uma educação humana mais dialogada, reflexiva, tendo como base a ação e atuação dos agentes sociais em seu meio. Ainda estamos nessa luta. Espero sempre, que as melhorias venham para contribuir, e não para destruir o que há anos estamos tentando construir.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Tento acolher da melhor forma possível. Ainda estamos na verdade, tentando nos adaptar. Dentro da prática docente, estou tentando seguir o que foi proposto, e ainda pesquisando muito sobre o tema. No momento, não teria muito como contribuir dentro da abordagem de atuação, por ser muito rescente. O que posso relatar, é que estou tentando dar o meu melhor, sem demagogia ou hipocrisia. Se é para mudar, que seja da melhor maneira. E creio que posso contribuir com isso. Mostrar que as Ciências Humanas são necessárias, e podem contribuir com o novo Ensino Médio de forma prazerosa e harmônica. Os desafios ainda são muitos, porém, estamos aqui construindo novos trabalhos, novas pesquisas, novas ações. O plano é maleável, e nos permite adequá-los as novas expectativas do Novo Ensino Médio.

A. PERFIL

Nome: PEC – 9

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 19 anos

Sua formação: Licenciatura em Filosofia

Disciplina(s) que leciona: Filosofia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Considero uma boa a ideia, a de fazer com que o estudante do ensino médio, já possa ao concluir essa etapa de sua formação estudantil, tenha em seu currículo um encaminhamento para uma profissão. Porém, o que não vejo é a menor preparação ou capacitação para os professores e para os estudantes. Parece-me que vai ser feito sem essa preparação, o que prejudica muito a ideia inicial. Ora, sem o saber ou sem a devida capacitação, essa proposta tem tudo para começar de forma errada.

Pontos Positivos: Trabalhar a autonomia nos estudantes Estudantes já se encaminham para a área que têm mais aptidões O ensino médio passa a ter uma utilidade um pouco maior na vida profissional dos estudantes Pontos Negativos: Desvalorização de algumas disciplinas Profissionais que não foram ou não estão preparados tanto teoricamente como na prática Estrutura escolar não adaptada para essa nova realidade.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

A ideia de se trabalhar por áreas do conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade é muito boa. Porém, não houve nem está havendo a menor preparação para que isso ocorra de uma forma em que os profissionais da educação saibam o que fazer e como fazer. Se não há uma capacitação sobre o como fazer e o que fazer, a tendência é que as escolas continuem trabalhando com a forma isolada das disciplinas da mesma área.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Ao meu ver, como isso vem sendo desenhado e como vem se mostrando, não há um interesse sincero no que a ideia traz. Historicamente, na educação brasileira não há um interesse no pleno desenvolvimento de estudantes (principalmente nos estudantes mais pobres). Assim, fica parecendo mais um projeto que será realizado de uma forma não exitosa. Pois não há a menor mobilização, nem a capacitação necessária para que a teoria seja tirada do papel e colocada em prática com sucesso. Considero que nem a divulgação disso esteja sendo feita da forma como deve ser.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Só faria sentido se fosse devidamente trabalhada nas escolas no sentido de preparação para que em sua implantação, todos da escola soubessem para onde remar.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31

habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

A ideia é genial. A expectativa é mínima, pois não há uma mobilização, não há empenho para que isso seja implantado. Não há interesse, nem investimento para tal. Não há nem mesmo uma divulgação correta. A coisa está acontecendo no imprevisto e no automático. é como se estivéssemos remando sem saber pra onde.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

O que tenho vivenciado é que parece que vai ser implantado sem o menor preparo para os profissionais da educação e da comunidade escolar, passando pela estruturação física das escolas que estão muito a desejar para que essa mudança alcance êxito.

A. PERFIL

Nome: PEC - 10

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 3 anos

Sua formação: Licenciatura em Filosofia

Disciplina(s) que leciona: Filosofia e Sociologia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

A Nova Base é confusa em relação à sua execução, deixando a cargo de cada escola estabelecer seus itinerários. Pontos positivos: pretende, inicialmente, dar uma maior autonomia ao aluno no aprofundamento na área que ele se interessa. Pontos negativos: Não há um bom esclarecimento no modo de sua implementação. Também não esclarece como será o ENEM nos moldes do novo ensino médio; Reduz carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia, disciplinas importantes para desenvolver o pensamento crítico dos alunos; Abre espaço para que um mesmo professor seja responsável por ministrar as aulas da área, atribuindo a ele os conteúdos dessa área, sendo que as diversas disciplinas que compõem a área comum possuem conhecimentos que o professor, dado a sua formação, não possui domínio.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Vejo que apesar de bem elaborada na teoria, na prática ela se torna complicada de ser trabalhada, uma vez que nem sempre dispomos de carga horária suficiente, ou condições estruturais e recursos que variam de escola pra escola.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Não identifico uma melhora efetiva que dê conta de uma educação integral. Afinal, a proposta do novo ensino médio tem como intensão proporcionar um aprofundamento numa determinada área de conhecimento. Logo, ao invés de proporcionar uma amplitude de conhecimento que assegure uma formação integral, ela propõe o foco numa determinada área, deixando o(a) estudante mais distante dessa formação integral.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Se assumimos que o processo formativo tem em vista o pleno desenvolvimento do sujeito para atuar na sociedade, estando o mesmo preparado para poder atuar de modo consciente, o ensino que havia antes do novo ensino médio já deixava a desejar, visto as contradições existentes entre teoria e prática. Com o novo ensino médio, as chances de alcançar essa formação integral se torna mais complexa, visto que ao delimitar uma determinada área, há uma limitação para essa conscientização.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31

habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Não estou otimista em relação ao Novo Ensino Médio, os desafios e incertezas para a sua efetivação dá margem para diversas falhas, visto que haverá desigualdade acentuadas de escola para escola, em que cada uma corre o risco de ofertar menos itinerários em relação a outras. Os estudantes não passaram por um processo de preparação para as novas mudanças e há agora uma cobrança adiantada sobre a área que eles querem seguir. Por fim, outra preocupação é referente a redução das cargas horárias da área de ciências humanas que já era desvalorizada e agora há possibilidade e um profissional al assumir um intinerário que abrange disciplinas da qual ele não tem formação.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

É difícil conseguir com uma carga horária insuficiente trabalhas articular todas essas competências e habilidades. Imagina com o novo ensino médio que dá margem para a redução da carga horária, com o enfoque num só itinerário, acentuando ainda mais a desigualdade de conhecimentos e ao mesmo tempo uma tecnicização desse conhecimento.

A. PERFIL

Nome: PEC - 11

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 08 anos

Sua formação: Licenciatura em Filosofia

Disciplina(s) que leciona: Filosofia e Sociologia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.

A nova proposta da BNCC pode, futuramente, salientar ainda mais o abismo que há entre o ensino público e o ensino particular, uma vez que as escolas públicas possam encontrar barreiras logísticas e/ou estruturais para ofertar a base comum e os itinerários formativos. Como ponto positivo posso indicar a transdisciplinaridade que o Novo Ensino Médio proporciona, pois um mesmo conteúdo pode ser visto sob o prisma de diversas disciplinas distintas. Enquanto ponto negativo, vejo que a desobrigação de uma formação específica para os itinerários formativos ou para o Projeto de Vida (que passa a ser obrigatório), assim como a falta de um conteúdo específico que deva ser abordado por elas possam dificultar o ensino das mesmas, podendo cair em um saber fundamentado apenas no senso comum.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Acho interessante, pois proporciona ao aluno ver um mesmo conteúdo de diversas formas diferentes, dependendo da disciplina. Porém, não podemos negar que isso possa acarretar que um mesmo professor fique responsável por área completa, mesmo que ele não tenha formação para tanto.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Ela se propõe como proporcionador de uma educação integral no sentido de possibilitar ao aluno um ensino que não desconsidera as mudanças no mundo atual, levando em consideração, por exemplo, as transformações tecnológicas e como elas podem impactar com a vida humana, uma vez que surge novas profissões orientadas pelos avanços tecnológicos. Mas não podemos negar que toda essa proposta encontra-se organizada e orientada pelo sistema capitalista e, dessa forma, ela se pretende em satisfazer uma necessidade urgente desse sistema: preparar uma mão de obra qualificada para assumir essas novas profissões, mesmo que para isso a sua formação formal seja alterada, chegando até mesmo a retirar algumas disciplinas essenciais para o pleno desenvolvimento do ser humano, principalmente na grade área de humanidades.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

A nova proposta pretende realizar isso de forma problemática, uma vez que se propõe a realizar uma "formação e ao desenvolvimento humano global", possibilitando que o aluno alcance um determinado estágio de autonomia, porém temos que lem-

brar que essa "autonomia" será determinada pelo próprio sistema capitalista, ou seja, será manipulado por esse sistema.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

O Brasil possui um histórico de sucateamento e de tentativas de acabar com os cursos superiores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Até o momento atual, o Secretaria de Educação do Ceará optou por manter todas as disciplinas de Humanas e com todos os seus professores com formações específicas para cada área. Contudo, não há uma garantia de isso permanece durante muito tempo. Sendo assim, minhas expectativas estão direcionadas no sentido de que haja sim a transdisciplinaridade, mas que se mantenha cada professor com sua formação específica para lecionar aquela determinada disciplina e não apenas um professor para as grandes áreas de conhecimento.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Minhas expectativas estão orientadas que a nova BNCC possa, de alguma forma, contribuir para uma formação autônoma do aluno sem que, com isso, as suas possibilidades pós-Ensino Médio sejam alteradas, uma vez que não garanti que todas as escolas ofertem todos os itinerários formativos que abranjam todas as áreas do co-

nhecimento, findando por restringir a futura escolha de um curso superior e/ou técnico. Na atual conjuntura, ainda vivenciamos um momento de transitoriedade e de incertezas, pois as escolas públicas no estado do Ceará ainda está se adaptando à nova BNCC. Porém, muitas escolas sofrem com dificuldades estruturais para conseguir atender a todas as demandas dessa nova proposta.

A. PERFIL

Nome: PEC – 12

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 10 anos

Sua formação: Licenciatura em Filosofia

Disciplina(s) que leciona: Filosofia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Tudo que vem como proposta de melhoria é sempre bom, isso é muito positivo. Acredito que levará um tempo para que possamos assimilar bem a proposta. O ponto negativo é a falta de um melhor preparo dos docentes que são peças fundamentais nesse processo.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Vejo como uma oportunidade de colocar em prática a interdisciplinaridade, além de objetivar de forma mais clara os resultados aonde pretendemos chegar em relação à aprendizagem de nossos alunos.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Penso que a educação integral não pode ser vista como algo que por si só produzirá bons resultados. A ideologia do processo formativo e os itinerários formativos nos subsidiarão na busca pela excelência desses resultados. A educação integral é um meio de dar sentido ao processo de aprendizagem e emancipação de nossos alunos se forma qualificada e eficaz.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Se faz a partir da articulação do que os alunos devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer dentro do processo de sua escolaridade.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Minhas expectativas são direcionadas paa o produto final de todo esse processo, ou seja, referem-se a essencialidade do que o aluno deve saber ao final de cada ano dos ensinos Fundamental e Médio.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Percebo uma certa dificuldade de colocar em prática o novo modelo, mas sei que com o tempo tudo vai ficando mais claro. É um trabalho a longo prazo e só perceberemos melhor o resultado de tudo isso nas gerações futuras de alunos e professores.

A. PERFIL

Nome: PEC – 13

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 2 meses

Sua formação: Ciências Sociais - Licenciatura

Disciplina(s) que leciona: Sociologia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Em certa medida, organiza os conhecimentos específicos e as propostas de mobilização de ensino em sala de aula. Por outro lado, certa seleção, faz com que os conhecimentos sejam enxugados, tendo em vista a multiplicidade de conteúdos a serem abordados.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Essa característica faz com que o professor redija um aprofundamento dos conteúdos, auxiliando no processo de aprendizagem. Mas o interessante a destacar é que o professor não sente uma "liberdade" em trazer mais opções de aprofundamento, já

que tudo está dentro de um regimento do currículo e programado para ser mobilizado.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Em tese, a proposta do ensino integral se faz muito interessante, compreendendo que o aprofundamento e a abordagem de todos os conteúdos selecionados no currículo seriam cumpridos, exigindo uma maior carga horária. Mas claro que, sabendo das diversas realidades conflitivas dos alunos, juntamente com a ausência de políticas assistenciais para estes, o ensino integral se torna uma ideia direcionada para apenas aqueles que possuem uma possibilidade de participação, ou seja, restringindo a proposta para apenas um grupo privilegiado nesse sentido.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Essas especificações do conhecimento partem de uma abordagem que permite que os alunos tenham a chance de unir todas as competências ditas "importantes" para o ensino das diferentes áreas do conhecimento. O que pontuei na questão anterior, faz referência à esta também. A situação atual do sistema educacional brasileiro infelizmente não permite ainda que todos os estudantes tenham acesso à esta tentativa de escalada para um novo nível, pois seria necessário a atuação de políticas assistenciais na vida destes, os quais muitas vezes precisam trabalhar em seus contra turnos para sustentar a família. O que seria viável, já que há muito tempo se discute essa medida de ensino, mas não a melhoria da vida social como base para a possível formação integral.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Costumo enfatizar que a importância destas disciplinas, principalmente da Sociologia, partem de um papel fundamental nosso em uma realidade social extremamente delicada, seja politicamente falando, como também culturalmente, tendo em vista as noções anti ciência/criticismo que crescem cada vez mais nos ambientes escolares. Esse papel corresponde à um posto de combate que só é possível tomá-lo através do auxílio dessas disciplinas. É também papel do professor, tornar as discussões acessíveis e mostrar por meio de situações-problemas, como nossas diferentes realidades estão interligadas e envolvidas. Além de tudo isso, fazer o que essas disciplinas fazem de melhor em sala de aula, revelar através das discussões as falhas e ausências do Estado/sistema para com nossa qualidade de vida e de educação.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Como minha trajetória na regência é muito recente, percebo que a BNCC tem me auxiliado bastante na seleção dos conteúdos, apesar de sermos obrigados a seguir tal regimento do currículo. No dia a dia, trago métodos e estratégias de ensino que me ajudam bastante a envolver os alunos nas discussões em sala de aula, possibilitando também, reconhecer sobre os diversos fatores que possam levar a desistência e evasão escolar. Apesar do desafio de lecionar em meio à um retorno pós ensino

remoto, tenho percebido que certos alunos estão dispostos a retornarem e abraçarem a proposta, já outros, ainda estão tentando se encaixar no meio de toda a turbulência. Tenho como expectativa a melhoria desses estudantes com o retorno, na tentativa de recuperar aquilo que foi perdido.

A. PERFIL

Nome: PEC – 14

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 10 anos

Sua formação: Licenciatura em Filosofia

Disciplina(s) que leciona: Filosofia, Sociologia, Direitos humanos e cidadania, Memória e cultura afro-brasileira e indígena e Gênero e diversidade.

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Acho que existem problemas porque diminui-se a carga horária das disciplinas regulares, o que reduz tempo de trabalho, conteúdos, e portanto compromete a possibilidade de uma educação ampla e universalizada e se cria a ideia de itinerários formativos que prometem diferentes possibilidades de aprofundamentos, mas na prática não se garante que haja essa diversidade de escolha, nem nos itinerários, nem nas eletivas, pois não há materiais disponíveis, não há laboratórios, nem estruturas que comportem essas atividades diversificadas, ficando a cargo dos professores desenvolver esse currículo diversificado utilizando sua a pouca estrutura e condições materiais que temos, o que deixa a oferta praticamente a mercê daquilo que os professores podem ofertar e não das escolhas dos estudantes ou das necessidades da

comunidade e especializa a formação num momento que eles deveriam ter acesso aos conteúdos acumulados pela humanidade de modo a ter subsídios para fazer escolhas mais conscientes e embasadas de aprofundamento em outras etapas de sua educação. Além disso ficando apenas a cargo da escola planejar e decidir sobre esta nova arquitetura que propõe a BNCC e o NEM não temos suporte, projeto ou objetivos específicos enquanto rede e os argumentos sobre as novidades que a nova base propõe se sustentam apenas na necessidade de mudança devido aos índices de evasão supostamente solucionada pela ideia de que os estudantes se interessariam mais pela escola e evadiriam menos se pudessem escolher as disciplinas que cursariam. Há ainda uma tentativa de justificar uma formação profissional fragilizada, porque não teria sequer carga horária equivalente a de cursos profissionalizantes formais e ainda dependeria de profissionais sem necessidade de educação formal, enfraquecendo o magistério e portanto o processo de ensino e aprendizagem formal. Além disso tudo, não houve formação adequada e ampla para professores sobre a BNCC o Novo Ensino Médio nem sobre sua implantação.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

Considero a formação focada no desenvolvimento de competências e habilidades um tipo de formação criada e pensada para produzir mão de obra para o mercado. Ao passo que temos a redução da carga horária das disciplinas da base comum, e uma conseqüente perda no acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade temos uma educação, inclusive materiais didáticos, que reduzem as discussões, os conteúdos, e o desenvolvimentos de conhecimentos específicos de cada disciplina para fazer trazer uma visão mais ampla, porém reduzida e reducionista destes conteúdos, o que leva a uma visão mais simplista da realidade e de sua complexidade. E tudo isso em função de desenvolver habilidades que importam para caber nas expectativas do tipo de trabalhador que a sociedade capitalista contemporânea acha interessante, mão de obra barata, menos qualificada, não crítica, e funcional, enfim como diria Foucault corpos dóceis e úteis para produção capitalista.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Acho que falta bastante uma preocupação com a criticidade e a formação humana num sentido pleno, pois embora se fale nos documentos de formação humana, ética e cidadania a possibilidade de cursar itinerários que promovam de fato este tipo de formação é reduzida, a começar pelo fato de um dos focos específicos ser a formação profissional, além disso a carga-horária, mesmo aquelas dedicadas a base comum, são distribuídas de modo desigual entre as diferentes áreas do conhecimento. A possibilidade de as escolas e sistemas de ensino possam oferecer diferentes itinerários, mas não todos os itinerários ainda reduz mais ainda a possibilidade de uma formação integral e universal para todos os estudantes.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Seria interessante que houvesse condições materiais e humanas para romper com essas "visões reducionistas", mas é difícil ser professor e trabalhar em função de um desenvolvimento humano global quando não há salas de aula e materiais adequados, quando temos salas de aula superlotadas, quando há ameaças a permanência de disciplinas como filosofia e sociologia no currículo, quando há cerceamento de debates sobre gênero, sexualidade, raça e política, temas fundamentais para pensar a sociedade em que vivemos e diversas problemáticas existentes nela e, portanto na vida de estudantes, nas comunidades e escolas. Como é possível não considerar estas discussões em suas dimensões cognitivas e afetivas num processo de formação integral?

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31

habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

As Ciências Humanas, ou melhor, os professores de Ciências Humanas tem historicamente tomado para si o trabalho com o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética, dos debates políticos, da educação e defesa da cidadania e da democracia. O que me preocupa é que o tempo de sala de aula sempre foi reduzido em comparação com outras disciplinas, portanto sempre há um dificuldade de planejar e realizar atividades quando temos que nos deslocar ou dividir entre muitas turmas, diferentes atividades, disciplinas e até escolas. Neste semestre estou me dividindo entre dez disciplinas diferentes, manter a qualidade do ensino e do processo de ensino e aprendizagem nestas condições é muito difícil, considerando o pouco tempo para planejamentos, estudo e descanso. Se o meu processo de trabalho é exaustivo a este ponto sinto que o processo formativo dos estudantes é afetado, contudo tentamos sempre fazer o melhor possível com os poucos recursos que temos. Tentamos trazer os conteúdos, os debates e a conscientização social e com isso possibilitar que os estudantes construam suas próprias ferramentas para leitura de mundo através do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Acredito que podemos utilizar as competências e habilidades como ferramentas para construir uma formação significativa para os alunos, buscando uma formação que preze pelos valores éticos, pelos direitos humanos, cidadania e democracia, mas acredito que já fazemos isto mesmo antes da BNCC.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem

vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Recentemente participei de uma formação sobre o Novo Ensino Médio ofertada pela rede estadual, fora isto não houve outros momentos formativos, ou debates aprofundados sobre a implantação do NEM. O que temos é uma decisão que para quem está no chão da escola parece ter vindo de cima para baixo assim como o Decreto que deu início a este processo da nova BNCC e do NEM. O que temos, de fato, são os processos acontecendo e professores tendo que se adaptar na medida em as mudanças se impõem como na escolha de novos materiais didáticos, feita em tempo recorde, onde as editoras participantes do processo de escolha dos materiais traziam mais informações sobre as mudanças propostas pela nova BNCC do que quaisquer outras informações que tínhamos até então. nesse sentido, o mercado, mesmo o editorial, parece estar a frente de todo processo e os professores são os últimos a serem consultados ou participar de modo ativo da implementação desta nova arquitetura para o Ensino Médio. Na prática, o impacto mais efetivo tem sido o estudo e a reorganização dos conteúdos de modo a incorporar os novos materiais didáticos nas aulas. Ainda não realizamos a construção dos itinerários formativos, o que deve acontecer em breve, mas falta conhecimento dos próprios professores e gestão sobre a organização do NEM. O uso do livro didático tem sido um desafio por si só, pois o novo modelo de livro didático representa toda a mudança estrutural do novo Ensino Médio e da Nova BNCC, pois além da redução dos conteúdos, há dificuldade para localizar outros, a organização é temática e não mais seriada, e por esse motivo tem sido um processo de adaptação complicado. Não considero que estávamos preparados para essa transição abrupta após dois anos de pandemia e toda defasagem que enfrentamos no momento. A realidade da parte flexível do currículo também apresenta dificuldades. As eletivas, por exemplo, são um desafio pela necessidade de organizar todo um conteúdo semestral do início ao fim, mas não há materiais didáticos específicos e há toda uma mudança pedagógica envolvida, pois as eletivas funcionam em um modelo de educação completamente diferente, que não gera notas para dar um exemplo, o que é já bastante diferente da cultura escolar que tínhamos até então, mas que por outro lado acabam funcionando como mais uma disciplina regular já que a carência de estrutura física e material das escolas tornam as possibilidades de uma educação diversificada muito reduzidas. Por fim, seguimos

tentando construir um espaço educativo inclusivo, uma educação crítica e criativa, democrática apesar das dificuldades.

A. PERFIL

Nome: PEC – 15

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 27 anos

Sua formação: Pedagogia

Disciplina(s) que leciona: Geografia e eletivas nas ciencias humanas

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organição curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite ponto positivos e/ou negativos.

A BNCC tem alguns pontos prioritários para o ensino brasileiro, a exemplo da valorização cultural, da comunicação ampla, do incentivo o pensamento crítico entre estudantes e o acesso a tecnologia. Pontos positivos; elaboaração de curriculos alinhados com a norma., apresenta inovação e estratégias metodológicas que auxilia o trabalho integrado, etc. Pontos negativos; A escola publica possui poucos recursos tecnológicos, para o desenvolvimento da BNCC.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Sim. Por que desenvolve a capacidade de estabelecer diálogo entre indivíduos. Grupos sociais e cidadão de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas.

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Se define como mobilização de conhecimento, práticas cognitivas e socioemocionais, atitude e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Ele proporciona benefício para a minha pratica de trabalho, como docente e traz desafios para minha aprendizagens e a dos alunos, superação de dificuldades, melhoria da prática e reflexão sobre o ensino.

6. Diante das competências e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Com experiências de alguns anos, eu, como profissional, sempre busco inovar e desenvolver estratégias, que possibilite meu aluno a um senso crítico. E com as competências desenvolvidas pela BNCC, todo ser humano toma decisões de liderar, resolver conflitos, utilizando seu próprio conhecimento. Será muito gratificante trabalhar a realidade de nossos educando.

A. PERFIL

Nome: PEC – 16

Anos de experiência no magistério em escolas públicas: 5 anos

Sua formação: Pedagogia e Geografia

Disciplina(s) que leciona: Geografia

Link de acesso à BNCC:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf

B. GERAIS

1. Na BNCC, o Ensino Médio é composto por uma parte comum, que são as áreas do conhecimento, e por outra parte que traz os itinerários formativos que devem ser articuladas à parte comum. O que o(a) senhor(a) acha dessa nova proposta de organização curricular e quais são as suas expectativas em relação a ela? Cite pontos positivos e/ou negativos.

Essa nova proposta de ensino médio vem arregada de pontos positivos e negativos! Podemos citar alguns, entre eles as formações para docentes a qual estão se adaptando a esse novo modelo de forma inesperada! Um ponto positivo é a interdisciplinaridade a qual os professores podem abordar e aprofundar os conteúdos abordados.

2. Como o senhor(a) vê a organização curricular do Ensino Médio composta por áreas do conhecimento que definem competências específicas para serem articuladas às respectivas habilidades?

As propostas elas precisam ser aprofundadas e organizadas para um melhor rendimento por parte do docente e educando.

3. Até que ponto a ideologia do processo formativo do Ensino Médio, composto por grandes áreas do conhecimento, além de itinerários formativos, constante na BNCC, volta-se realmente para uma educação integral?

Quando os educandos e docentes tiveram preparados(prática e teoria).

4. Consta na BNCC “[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14) Diante disso, até que ponto o processo formativo com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, como ela propõe, se faz rumo ao sentido de educação integral como definido acima?

Aplicado de forma crítica podemos acreditar que sim.

5. A área de ciências humanas e sociais aplicadas composta pelas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia, apresenta 6 competências e 31 habilidades tidas como necessárias para o aprofundamento e ampliação de conceitos e aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Conforme a BNCC “[...] para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e pra a busca constante da ética em toda ação social.” (p. 569). Frente a isso, quais suas expectativas quanto ao processo formativo resultante desta área?

Ciências humanas tem um papel fundamental da vida do educando (sociedade) onde o todo é constituído e a criticidade é vivenciada na prática. Onde as algemas podem libertar uma sociedade da ignorância.

6. Diante das competência e habilidades apresentadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e frente à realidade da prática escolar para a sua disciplina, quais as suas expectativas quanto ao alcance da articulação dessas competências e habilidades na sua prática docente? O que o(a) senhor(a) tem vivenciado no cotidiano da sua docência com a chegada da BNCC? Faça um breve relato.

Foi algo novo a qual a cada vivência vamos aprendendo com a práxis.