

ARTIGO

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: Da prescrição à prática docente

Matheus Luiz de Souza CÉFALO¹³

Resumo

O presente artigo buscou analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio, visando a discutir suas implicações à prática docente. Para tal, analisou-se a versão em vigor da BNCC, além de uma pesquisa bibliográfica embasada nas obras de Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu e Passeron (2014) e Gimeno Sacristán (2013). Observou-se o papel da escola como instituição socializadora e espaço de reprodução social, pois, a seleção de competências e habilidades específicas torna evidente a criação de um arbitrário cultural, cuja finalidade é a preparação socioemocional dos jovens para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses de uma reforma empresarial da Educação, ao passo que à prática docente configuram-se duas possibilidades: reproduzir esses interesses ou promover uma educação emancipatória.

Palavras-chave: BNCC; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Novo Ensino Médio.

Abstract

This article sought to analyze the curricular proposal aimed at Human and Social Sciences Applied at BNCC High School, in order to discuss its implications for teaching practice. To this end, the current version of the BNCC was analyzed, in addition to a bibliographical research based on the works of Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu and Passeron (2014) and Gimeno Sacristán (2013). The role of the school as a socializing institution and a space for social reproduction was observed, as the selection of specific skills and abilities makes evident the creation of a cultural arbitrary, whose purpose is the socio-emotional preparation of young people for the labor market, serving the interests of a business reform in Education, while the teaching practice configures two possibilities: reproducing these interests or promoting an emancipatory education.

Keywords: BNCC; Applied Human and Social Sciences; New High School.

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), as Ciências

¹³ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). E-mail: matheus.cefalo@anchieta.br.

Humanas e Sociais Aplicadas são uma área do conhecimento obrigatória na formação dos estudantes brasileiros na etapa do Ensino Médio, compreendendo os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo a mesma lei, os objetivos de aprendizagem referentes a essa área do conhecimento ficam a cargo de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, como consequência da aprovação do que se intitulou como Reforma do Ensino Médio, dada a aprovação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Em suma, o documento em questão apresenta uma série de competências e habilidades organizadas em áreas do conhecimento que compreendem a formação discente no Ensino Médio. Por se tratar de um documento formulado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo este um desdobramento do Poder Executivo Federal e órgão deliberativo máximo em relação à Educação no país, sua escrita é formulada em tom de orientação para a organização dos currículos estaduais e municipais.

Com efeito, a importância desse documento curricular, com vistas ao seu impacto gerado na educação brasileira, justifica o desenvolvimento de pesquisas que têm por finalidade torná-lo fonte de problematização, questionando a função social da escola e do currículo escolar.

Há de se considerar, então, que essa temática, bem como o estudo acerca das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já foram objetos de outras investigações anteriores a esse trabalho, com destaque às recentes pesquisas de Macedo (2021), Dantas (2020), Sueth e Sueth (2020), Silva et al. (2019), Sousa e Sousa (2019), Castilho (2017) e Kuhn (2016).

No entanto, diante das contribuições desses autores, gerou-se uma inquietação que traduz a problematização que norteia a presente pesquisa, a saber: como a organização curricular da BNCC e a seleção de competências e habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas afetam a prática docente nas disciplinas que compreendem essa área do conhecimento na etapa do Ensino Médio?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) e dele se desdobraram os seguintes objetivos específicos: a) identificar os interesses diante da seleção de competências e habilidades proposta nesse documento

curricular; b) compreender suas implicações à prática docente no ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Este estudo estrutura-se em quatro partes. A primeira trata da apresentação de um referencial teórico, a fim de apresentar as categorias de análise que auxiliaram a compreensão do tema. A segunda parte versa sobre o detalhamento da metodologia que foi empregada em seu desenvolvimento. Na sequência, são discutidos seus resultados. Por fim, na quarta parte, são formuladas considerações sobre os desafios elencados no texto.

O currículo e a função social da escola

Antes de aprofundar as discussões acerca das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, com base na análise da proposta curricular apresentada na BNCC (Brasil, 2018), faz-se necessária uma reflexão sobre a função social da escola, com vistas à compreensão de dois conceitos-chave – currículo e educação – à luz de um consolidado referencial teórico a respeito da Teoria do Currículo e da Sociologia da Educação, a fim de identificar categorias de análise pertinentes ao objetivo desta pesquisa.

Para Melo (2012), a educação é um fenômeno humano, pois “o ser humano, como ser social, é constituído e constituinte do processo do trabalho pela linguagem, pela cultura e pela educação” (p. 21). Essa perspectiva não é nova nas investigações acerca do tema, tendo em vista que Durkheim (2014) já havia questionado a função da educação para a sociedade, defendendo a ideia de que a educação é “[...] o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (p. 53).

O mesmo autor (2014; 2002), amparado por uma interpretação funcionalista acerca das instituições sociais, compreende a educação como um fato social¹⁴ que exerce poder coercitivo sobre os indivíduos, sob a finalidade de transformar o ser individual em um ser social e, portanto, coletivo. Nas palavras do autor:

¹⁴ De acordo com Durkheim (2002, p. 11), o fato social é “toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”.

Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneira de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. [...] Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. (Durkheim, 2002, p. 5)

Melo (2012, p. 29), citando Durkheim, classifica a educação como “um mecanismo transmissor da cultura herdada pelas antigas gerações, fazendo com que sua assimilação seja o principal índice de socialização das novas gerações”. Dessa forma, considerando que a educação “[...] consiste numa socialização metódica das novas gerações” (Durkheim, 2014, p. 54), nota-se que ela é tida como uma “instituição socializadora” (Melo, 2012, p. 29) e, portanto, produtora de fatos sociais, cuja finalidade se traduz na “imposição de valores, crenças, hábitos, normas e regras sociais constituídas independentemente da ocorrência e da vontade individual” (idem, p. 28).

Apontando Durkheim como um dos representantes do paradigma do consenso¹⁵, Muzzeti (1999) destaca que esse autor “atribui um papel passivo ao educando no processo educacional”, enquanto “o professor é o eixo central do processo educativo” (p. 50), configurando a escola como a instituição responsável pela caracterização da “função homogeneizadora da educação” (p. 51).

Acerca dessa função do professor no processo educativo, Bernstein (1984, p. 30) o classifica como um difusor, isto é, um agente de controle simbólico “cuja função é disseminar certos princípios, práticas, atividades e formas simbólicas ou aprimorar princípios e práticas [...]”. Essa função de difusão atribuída ao professor evidencia que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Gimeno Sacristán, 2014, p. 66).

Fernández Enguita (1989), ao estudar as relações entre a educação e o trabalho no capitalismo, ressaltou a face oculta da escola, sendo ela produto de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais e, com isso, a aprendizagem do trabalho

¹⁵ Segundo Muzzeti (1999, p. 44), “o paradigma do consenso concebe a sociedade como sendo composta por grupos sociais unidos por valores comuns que geram um consenso espontâneo”.

e da vida social se dá em seu interior, com vistas à aprendizagem, também, das relações de produção. Sobre essa função da escola, diz Apple (2006):

Deve estar mais claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhada por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (Apple, 2006, p. 101)

A escola se configura, então, como um ambiente de imposições de um grupo social sobre o outro, fato identificado por Bourdieu e Passeron (2014) quando enfatizaram a escola como um espaço de reprodução da sociedade em que ela está inserida, ao passo que o sistema de educação foi definido pelos autores como um conjunto de mecanismos institucionais pautados na inculcação de informações acumuladas de uma geração à outra, sob a criação de um arbitrário cultural, isto é, a seleção de significações que atendam aos interesses dos grupos ou classes dominantes. Muzzeti (1999) destaca que, na visão de Bourdieu,

A escola não é apenas um instrumento de equalização social, na verdade, ela tende a contribuir, e esta, segundo ele, é a palavra chave para reproduzir a estrutura da sociedade em que se insere, na medida que tende a valorizar, consciente ou inconscientemente, entre outras coisas, a herança cultural pertencente aos agentes oriundos das camadas cultas, ou seja, dos grupos dominantes. (Muzzeti, 1999, p. 55)

Uma das faces do arbitrário cultural supracitado é o currículo escolar que, segundo Apple (2006), apesar de ter como finalidade “estimular integração social” (p. 108), possui um caráter oculto que “[...] serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade” (p. 130). Com efeito,

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação particular que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 17).

Observa-se, portanto, uma função de organização pertinente ao currículo escolar

que converge com o paradigma do conflito¹⁶ evidenciado por Muzzeti (1999, p. 44), quando afirma que essa teoria “[...] vê a sociedade como constituída por grupos sociais conflitantes, onde um exerce dominação sobre os outros. Ao invés do consenso espontâneo, tem-se um consenso imposto pelos grupos dominantes”, consequentemente, classificando a escola como um “instrumento de dominação” (idem).

Lopes e Macedo (2011), dialogando com Raymond Williams, apontaram a urgência de se problematizar a seleção de conteúdo do currículo e enfatizaram que

o conteúdo da educação, no entanto, é sujeito a grandes variações históricas. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, há uma relação estreita entre seleção e distribuição dos conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática (Lopes; Macedo, 2011, p. 83)

Observa-se, então, que a seleção posta no currículo converge com a criação de um arbitrário cultural, isto é, o apontamento do que se considera necessário ensinar em favor da manutenção de uma ordem social já estabelecida, de acordo com as escolhas e interesses de determinadas classes dominantes, sobretudo, levando em consideração que o currículo é um “recipiente não neutro dos conteúdos” (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 20).

Dessa forma, Lopes e Macedo (2011), fazendo referência à teoria de Michael Apple, definem que esse caráter seletivo do currículo age em favor de um conhecimento hegemônico, ao passo que

[...] quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (Lopes; Macedo, 2011, p. 83)

Na mesma perspectiva, Goodson (2018, p. 39) assevera que “[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”. Para o autor, o currículo

¹⁶ Segundo Muzzeti (1999, p. 44), são autores dessa corrente: “Weber, Gramsci, Pierre Bourdieu, Althusser e outros”.

não é um fator neutro, mas sim “uma construção social” (p. 101), cuja finalidade diz respeito à uma “invenção de tradição” (p. 95), ou seja, o currículo não é algo “pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (p. 45).

Nota-se, então, que há no currículo um caráter, antes de tudo, regulador (Gimeno Sacristán, 2013a), sobretudo levando em consideração que

o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 17)

Para Gimeno Sacristán (2013a), o currículo regula não somente o conteúdo, isto é, “o que é ensinado e sobre o que se aprende” (p. 19), mas, também as pessoas, no que diz respeito ao “progresso dos sujeitos durante a escolarização” (p. 18), se transformando em “[...] uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (idem).

Portanto, nota-se que o processo de escolarização não é neutro, mas é amparado por intencionalidades diversas que veem na educação uma via de concretizar seus objetivos, sejam estes estruturados na construção de um consenso social ou até mesmo ligados à manutenção da reprodução social. É neste campo que o currículo aparece como um instrumento fundamental às finalidades da escolarização e, portanto, cumpre analisar, à luz da contribuição dos autores supracitados, os pressupostos curriculares instituídos em um documento normativo estabelecido pelo Poder Público brasileiro em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de identificar suas intenções na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, pautada em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32), sendo desenvolvida por meio de dois procedimentos, a saber: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental¹⁷.

¹⁷ Segundo Fonseca (2002 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 39), “a pesquisa documental recorre a fontes

O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no portal dos periódicos da citada instituição e na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Para tanto, foram considerados os buscadores: BNCC, Ciências Humanas e Currículo. Ainda, recorreu-se a um referencial teórico acerca da Teoria do Currículo e da Sociologia da Educação, com destaque às obras de Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu e Passeron (2014), Gimeno Sacristán (2013), Melo (2012), Lopes; Macedo (2011), Apple (2006), Muzzeti (1999), Marx; Engels (1992), Fernández Enguita (1989) e Bernstein (1984).

No aspecto documental, privilegiou-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), um documento oficial de caráter normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação, com ênfase nas prescrições direcionadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

Resultado e discussão

De acordo com Goodson (2018, p. 39), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Ainda, o autor assevera a importância de se levar em consideração “o contexto social da formulação do currículo” (p. 50). Com base nesta interpretação, há de se considerar o contexto histórico e social do Brasil quando da formulação de uma BNCC destinada ao Ensino Médio.

Um currículo prescrito para o Ensino Médio

Segundo Sousa e Sousa (2019, p. 1), “a necessidade de uma reorganização curricular na educação brasileira foi considerada ponto central na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), ocorrido em 2014, o que levou o governo federal a realizar a produção da BNCC”. No entanto, a terceira versão do documento da BNCC –

mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.”, ao passo que a pesquisa bibliográfica “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (idem).

homologada pelo Ministério da Educação em 2018, em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o Novo Ensino Médio –, apresentou uma série de mudanças curriculares, das quais os autores destacam:

O uso dos termos “competências” e “habilidades” no lugar do termo “objetos de conhecimento”, a qual possibilitou a desconstrução do que estava presente nas duas primeiras versões, que continha, de forma mais objetiva, os conteúdos mínimos que cada estudante brasileiro tem direito de aprender. Em um primeiro momento a ideia pode parecer positiva, já que não engessaria nenhuma forma de organização curricular nas escolas. Contudo, observa-se que essa estratégia vai no caminho de fragmentar a existência de disciplinas, como as das ciências humanas. (Sousa; Sousa, 2019, p. 2)

A fragmentação das disciplinas escolares citada pelos autores torna-se um dos pontos mais polêmicos em relação a implantação do Novo Ensino Médio sob orientações da BNCC, sobretudo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois, segundo Dantas (2020):

A área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer severas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Dantas, 2020, p. 5)

Nota-se que a forma como a BNCC é pensada, de modo a atender exigências de exames internacionais, revela que esse documento “carrega um viés político e econômico” (Sousa; Sousa, 2019, p. 2), estando inserida em um contexto histórico de ascensão do neoliberalismo no país (Céfalo, 2020), bem como da emergência de um pensamento ultraconservador na sociedade (Dantas, 2020).

Assim, tendo em vista que o currículo escolar não é um fator neutro (Goodson, 2018; Gimeno Sacristán, 2013a), observa-se que a construção dessa terceira versão da BNCC atende aos interesses daquilo que Freitas (2018) classifica como uma reforma empresarial da educação, cuja intenção é preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essa intenção se torna evidente no documento da BNCC pela forma como ele

define o termo competência como sendo 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” (Brasil, 2018, p. 8). Para Gimeno Sacristán (2013b),

Em sua origem, o conceito de competência e seu uso estão estreitamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial, de onde foram exportados para outros contextos, como a educação e, hoje, ao tratamento do currículo. [...] A competência alude ao conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para exercer uma profissão ou um trabalho concreto. [...] baseando-se em seus componentes, em outras ocasiões se refere à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, o conjunto de atitudes, destrezas, habilidades e conhecimentos exigidos para executar determinadas atividades produtivas (Gimeno Sacristán, 2013b, p. 278-279).

Nota-se que a relação entre a BNCC e a reforma empresarial da educação tem como objetivo o adestramento dos estudantes às necessidades do mundo corporativo, pois, segundo Dantas (2020, p. 9), “a BNCC em sua versão atual está coadunada às avaliações em larga escala onde a ideia de cidadania está associada à de consumidor adaptado às mudanças no mundo do trabalho e não ao processo de transformação da sociabilidade capitalista”.

O processo de escolarização, na etapa do Ensino Médio, aparece, portanto, como um espaço de reprodução social, materializando a face oculta da escola destacada por Fernández Enguita (1989), como um espaço de aprendizagem das relações de produção. Com efeito, esse caráter empresarial traz à tona a “redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola [...]” (Laval, 2004, p. 12).

Nesse contexto, a prescrição curricular presente na BNCC passa a se comportar como um arbitrário cultural em prol da adaptação do estudante, tornando-o flexível às demandas do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e cognitivas prescritas por esse documento normativo. Dessa forma, faz-se necessária uma análise de como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é tratada nesse documento.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC

De acordo com a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio está “organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, 2018, p. 562).

Observa-se, então, o caráter regulador e seletivo desse documento, limitando a área de Ciências Humanas ao estudo de apenas quatro eixos supracitados, diluídos nos quatro componentes curriculares pertencentes à área. Segundo Dantas (2020, p. 11), “a miséria epistemológica dessa área é notável na BNCC do Ensino Médio”, ao passo que

designadamente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidenciam-se objetivos abrangentes sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. (Dantas, 2020, p. 11)

Além desse reducionismo epistemológico, o documento preconiza que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio

[...] favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (Brasil, 2018, p. 562)

Observa-se, então, que há na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas um interesse de formação do protagonismo juvenil, amparado por um saber-fazer que confere aptidões ao estudante. No entanto, a prescrição destinada às humanidades evidencia o alinhamento da BNCC com a reforma empresarial da educação, tornando os discentes flexíveis às mudanças no mundo do trabalho. Nas palavras do próprio documento:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual (Brasil, 2018, p. 568)

Nota-se, portanto, que “[...] a BNCC reforça ou idealiza a racionalidade

empreendedora como argumento-motor para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras por si só da inserção da juventude no mundo do trabalho” (Dantas, 2020, p. 10). Há, portanto, a preocupação de tornar os estudantes adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho e, para isso, a BNCC estabelece que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem participação na formação discente por meio do desenvolvimento de seis competências específicas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

Competência	Justificativa descrita na BNCC
Competência específica 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.	Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.
Competência específica 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.	Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.
Competência específica 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,	Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da

<p>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.</p>	<p>produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens. Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo.</p>
<p>Competência específica 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.</p>	<p>Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações.</p>
<p>Competência específica 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.</p>
<p>Competência específica 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.</p>	<p>A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.</p>

Fonte: Organizado pelo autor com base em Brasil (2018, p. 571-579).

O quadro acima evidencia que, apesar da tentativa dos organizadores do documento em justificar cada uma das competências selecionadas, há uma limitação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação discentes, restringindo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia – sequer tratadas conforme suas especificidades epistemológicas e metodológicas, mas, condensadas de maneira genérica – apenas em seis competências específicas, o que denota um esvaziamento dessa área do conhecimento, cerceando seu campo de atuação à uma formação mais preocupada com o desenvolvimento do empreendedorismo individual e projeto de vida dos estudantes, do que com sua formação crítica (Dantas, 2020).

Ainda, há de se destacar que a limitação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao desenvolvimento das competências específicas identificadas no quadro manifesta o arbitrário cultural destacado por Bourdieu e Passeron (2014), condicionando a aprendizagem dos estudantes aos interesses da classe dominante.

Nota-se, portanto, que a forma como a BNCC prescreve as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas subestima a complexidade dessa área do conhecimento, a limitando ao desenvolvimento de competências genéricas que podem ser desenvolvidas por qualquer uma das quatro disciplinas que a compõe, o que expõe o risco da extinção de uma ou mais disciplinas de humanidades no currículo escolar, marcada por um movimento que se inicia pela retirada da obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas, mediante a reforma do Ensino Médio.

Nesse aspecto, em tempos de ultraconservadorismo (Dantas, 2020), as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornam-se mais vulneráveis à uma extinção gradual no currículo, pois a lei que deu origem à reforma, chancelada pelo caráter normativo da BNCC, prevê apenas a obrigatoriedade de estudos e práticas dessas disciplinas e não mais a obrigatoriedade delas funcionarem com uma carga horária definida e/ou fazerem parte do quadro curricular das escolas, dificultando o acesso dos estudantes ao domínio dos conhecimentos dessas duas disciplinas, tão fundamentais ao exercício da cidadania, conforme previa a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), antes de sua alteração pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Ademais, diante das mudanças impostas pela BNCC no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, faz-se necessário questionar o papel do professor no

ensino das disciplinas que compõem essa área, de modo a identificar como os interesses manifestos nesse documento impacta a prática docente no Ensino Médio.

O papel do professor no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Como já apresentado por Bernstein (1984), o professor é um difusor, sendo, então, um sujeito integrante do processo de socialização escolar, pois, “o processo de ensinar não deixa de ser mais um aspecto de socialização cultural que dá continuidade à sociedade e à cultura” (Gimeno Sacristán, 2013b, p. 262). No entanto, Marx e Engels (1992) ao criticarem a escola como reprodutivista do capitalismo, enfatizaram a necessidade de se haver uma emancipação social, com base no desenvolvimento da consciência de classe.

É sob essa necessidade elencada por esses autores que o papel do professor no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passa a ser problematizado diante das prescrições estabelecidas pela BNCC. Tal problematização é fundamental, pois, dependendo da forma como o professor compreende seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, este pode ser o reprodutor de uma educação bancária¹⁸, pautada na domesticação de estudantes passivos aos interesses da reforma empresarial da educação ou um profissional comprometido com a “educação como prática da liberdade [...]” (Freire, 1983, p. 81), cuja prática docente é dialógica com seus alunos, sendo capaz de desmascarar a ideologia dominante, bem como os levarem à compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996), conduzindo os alunos à emancipação social.

Com efeito, sobre essa segunda possibilidade de atuação do professor, cumpre enfatizar a sua importância no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no processo de despertar a consciência crítica e a autonomia dos estudantes no Ensino Médio, de modo a compreenderem seu papel na sociedade, sobretudo o contexto histórico a qual estão submetidos, a fim de problematizar, questionar e transformar as estruturas sociais que os querem reféns dos interesses de uma reforma empresarial da

¹⁸ Segundo Freire (1983, p. 66), trata-se de uma educação que “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, ao passo que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repete”.

educação.

Diante desse desafio, é importante considerar que, para além do currículo prescrito, há um currículo em ação (Gimeno Sacristán, 2013b), isto é, um “[...] currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática” (Goodson, 2018, p. 40), que confere aos professores das disciplinas que compreendem às humanidades um poder de decisão sobre como desenvolverão as competências e habilidades prescritas na BNCC.

Portanto, torna-se imprescindível a constante reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem por parte dos professores, especificamente àqueles responsáveis pelo ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com vistas ao questionamento dos interesses por trás da BNCC do Ensino Médio, além do debate acerca do esvaziamento dessa área do conhecimento, elencando suas causas e discutindo suas consequências à prática docente.

Considerações finais

O texto em questão buscou analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio, um documento oficial criado pelo Ministério da Educação, com ênfase na identificação dos interesses ocultos diante dessa seleção curricular e na compreensão de suas implicações à prática docente no ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Dada a fundamentação teórica apresentada, evidenciaram-se duas grandes correntes acerca da função da escola, sendo uma amparada pelo paradigma do consenso, cuja interpretação revela a escola como um espaço de preparo do indivíduo para a vida em sociedade, e outra que analisa a educação pelo paradigma do conflito, apontando a escola como um espaço de reprodução social, tendo, em seu interior, o currículo como um instrumento de dominação e, acima de tudo, a materialização de um arbitrário cultural.

Observou-se que a implantação da BNCC como um documento curricular normativo, a ser seguido pelas escolas brasileiras, ressalta o papel da escola como instituição socializadora e, acima de tudo, como espaço de reprodução social, pois, uma vez que essa implantação ocorreu diante de um cenário histórico de adoção de um modelo político comprometido com interesses econômicos, a seleção de competências

e habilidades específicas para as humanidades torna evidente a criação de um arbitrário cultural, cuja a finalidade é a preparação socioemocional e cognitiva do jovens para o mercado de trabalho, tornando-os aptos à atenderem aos interesses de uma reforma empresarial da educação, preocupada em transformá-los em futuros trabalhadores flexíveis.

Diante desse cenário, a pesquisa constatou que o professor, dotado da responsabilidade de ser um agente de socialização, tem, em sua prática docente, duas possibilidades, a saber: a) reproduzir uma educação bancária e acatar os interesses ocultos diante da formulação de um arbitrário cultural compromissado com uma reforma que tem por objetivo o adestramento dos alunos; b) transformar o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma ferramenta de emancipação social e, acima de tudo, como uma forma de despertar a consciência crítica dos estudantes, mobilizando seu protagonismo na sociedade, ressaltando a educação como uma forma de intervenção social.

No entanto, não é interesse desta pesquisa esgotar as investigações acerca do ensino das Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio e, para tanto, indica possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do tema, como a criação de um estudo de caso sobre o desenvolvimento dessas competências e habilidades em escolas públicas e privadas do país, de modo a compreender como essa seleção curricular se estabelece como um arbitrário cultural na formação de estudantes secundaristas pertencentes a classes sociais economicamente distintas.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 26-42, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1424>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 25 jul. 2021.

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.
- CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos**, n. 4, vo. 1, fev. 2017, p.9-18.
- CÉFALO, M. L. S. Competências e habilidades para atender à sociedade de mercado: o Ensino Médio na BNCC. In: **Atas do XVI Workshop Multidisciplinar sobre ensino e aprendizagem**, v. 16, 2020, p. 137-142.
- DANTAS, J. S. As ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020, p. 1-17.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Vol. 3. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014, p. 63-92.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a, p. 16-37.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b, p. 262-280.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- KUHN, M. O currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, jan/abr, 2016, p. 113-138.
- LAVAL, C. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. P. N. Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021, p. 1-19.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.
- MELO, A. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MUZZETI, L. R. Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, v. 15, p. 43-62, 1999.
- SILVA, M. E. D.; ALCÓCER, J. C. A.; PINTO, O. R. O.; SILVA, B. D. Ensino de Ciências Humanas: uso de interdisciplinaridade e tecnologias. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n. 1. Jan-jun; 2019, p. 70-79.