

## **A Pedagogia histórico crítica e a formação humana integral como possibilidade de resistência à BNCC: perspectivas para formação do professor**

**Historical-critical pedagogy and integral human training as a possibility of resistance to BNCC: perspectives for teacher training**

**Pedagogía histórico-crítica y formación humana integral como posibilidad de resistencia a la BNCC: perspectivas para la formación docente**

Recebido: 13/09/2022 | Revisado: 25/09/2022 | Aceitado: 27/09/2022 | Publicado: 05/10/2022

**Raimundo Nonato Chaves de Lima Sipaúba Filho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7256-8645>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil  
E-mail: [geosipa@hotmail.com](mailto:geosipa@hotmail.com)

**Francisco Adelson Alves Ribeiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2850-8028>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil  
E-mail: [adelton@ifma.edu.br](mailto:adelton@ifma.edu.br)

**Álvaro Itaúna Schalcher Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5415-9701>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil  
E-mail: [alvaro.pereira@ifma.edu.br](mailto:alvaro.pereira@ifma.edu.br)

**Regina Célia da Silva Reis**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5083-2177>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil  
E-mail: [reginasilva@ifma.edu.br](mailto:reginasilva@ifma.edu.br)

### **Resumo**

O presente artigo objetiva debater os fundamentos pedagógicos da Formação Humana Integral (FHI) em face da proposta curricular apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a traçar perspectivas de resistência no âmbito da formação dos professores e na atuação destes na construção do currículo local. A Formação Humana Integral tem na sua base teórica a Pedagogia Histórico Crítica a qual propõe um projeto que forme o indivíduo autônomo, independente e comprometido com o seu papel de cidadão na vida social. Na FHI, a escola é o lugar da formação propedêutica, da compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais, bem como da preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. A BNCC, contrariamente, advoga uma proposta, balizada na Pedagogia das Competências, reduzida à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, transformando a escola num ambiente de preparação empresarial. Com o intuito de desenvolver este debate, fez-se um estudo de caráter exploratório da literatura acadêmica atinente à matéria e da análise documental para lançar as bases teóricas do presente artigo. Dessa forma, concluiu-se que, diante dos ditames da BNCC, a formação do professor na construção do currículo deve se pautar pela resistência ao modelo exclusivamente tecnicista, tendo nos fundamentos pedagógicos da FHI, preconizado pelos Institutos Federais (IFs), um caminho de luta pela manutenção e aprimoramento do currículo integrado como forma de vedação às políticas neoliberais que impõe um cenário de retrocesso para Educação Nacional.

**Palavras-chave:** Formação propedêutica; Proposta curricular; Currículo local; Mundo do trabalho; Políticas neoliberais.

### **Abstract**

This article aims to discuss the pedagogical foundations of Integral Human Formation (FHI) in view of the curricular proposal presented by the National Common Curricular Base (BNCC), in order to outline perspectives of resistance in the context of teacher training and in their performance in the construction of the curriculum. local curriculum. The Integral Human Formation has in its theoretical basis the Historical-Critical Pedagogy which proposes a project that forms the autonomous individual, independent and committed to his/her role as a citizen in social life. At FHI, the school is the place for propaedeutic training, for understanding technical, scientific and social-historical processes, as well as for preparing the individual for the world of work. The BNCC, on the other hand, advocates a proposal, based on the Pedagogy of Competencies, reduced to preparing the individual for the job market, transforming the school into an environment of business preparation. In order to develop this debate, an exploratory study of the academic literature on the subject and document analysis was carried out to lay the theoretical foundations of this article. Thus,

it was concluded that, in view of the dictates of the BNCC, teacher training in the construction of the curriculum must be guided by resistance to the exclusively technical model, having in the pedagogical foundations of the FHI, recommended by the Federal Institutes (IFs), a path of struggle for the maintenance and improvement of the integrated curriculum as a form of sealing the neoliberal policies that impose a setback scenario for National Education.

**Keywords:** Propaedeutic training; Curriculum proposal; Local curriculum; World of work; Neoliberal policies.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir los fundamentos pedagógicos de la Formación Humana Integral (FHI) frente a la propuesta curricular presentada por la Base Curricular Común Nacional (BNCC), con el fin de esbozar perspectivas de resistencia en el contexto de la formación de profesores y en su actuación en la construcción del currículo local. La Formación Humana Integral tiene en su base teórica la Pedagogía Histórico-Crítica que propone un proyecto que forma al individuo autónomo, independiente y comprometido con su rol de ciudadano en la vida social. En FHI, la escuela es el lugar de formación propedéutica, de comprensión de los procesos técnicos, científicos y socio-históricos, así como de preparación del individuo para el mundo del trabajo. La BNCC, por su parte, aboga por una propuesta, basada en la Pedagogía de las Competencias, reducida a preparar al individuo para el mercado de trabajo, transformando la escuela en un ambiente de preparación empresarial. Para desarrollar este debate, se realizó un estudio exploratorio de la literatura académica sobre el tema y análisis documental para sentar las bases teóricas de este artículo. Así, se concluyó que, frente a los dictados de la BNCC, la formación docente en la construcción del currículo debe orientarse por la resistencia al modelo exclusivamente técnico, teniendo en los fundamentos pedagógicos de la FHI, recomendados por los Institutos Federales (IFs), un camino de lucha por el mantenimiento y perfeccionamiento del currículo integrado como forma de sellar las políticas neoliberales que imponen un escenario de retroceso para la Educación Nacional.

**Palabras clave:** Formación propedéutica; Propuesta curricular; Currículo local; Mundo de trabajo; Políticas neoliberales.

## 1. Introdução

A imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um conjunto de normas obrigatórias para construção do currículo nacional e local constituiu-se numa verdadeira materialização, almejada por diversas corporações internacionais e nacionais, de um sistema de educação que se volta exclusivamente para os interesses do capital. Em contraposição à ideia de escola como sucursal do mercado, surgiram os debates sobre os caminhos de resistência ao retrocesso curricular propugnado pela política reformista neoliberal. Nesse aspecto, a valorização da Formação Humana Integral (FHI) desenvolvida pelos Institutos Federais (IFs), com as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica, bate à porta para ocupar lugar de centralidade na defesa da FHI e na oposição de resistência ao currículo mercadológico.

Revela-se um importante desafio, o posicionamento intransigente do professor progressista na defesa da Formação Humana Integral (FHI) que privilegie a formação propedéutica e a formação humana para o mundo do trabalho. Uma via necessária para o fortalecimento da FHI perpassa pelo necessário aprofundamento teórico crítico da base curricular que o Estado nacional tem buscado implementar, de modo que a classe trabalhadora não se veja espoliada do direito a um verdadeiro processo de educação emancipadora.

Observa-se que a BNCC tecnicista, balizada na Pedagogia das Competências, intenta se entranhar no currículo da FHI para implodi-la e, dessa forma, trazer para o centro da educação, a proeminente e exclusiva formação do indivíduo, conformada às exigências do mercado de trabalho. Complementarmente, a formação dos professores, alinhada aos princípios pedagógicos da pedagogia do capital, em suas mais variadas formas, cumpre um papel decisivo no projeto de implementação da BNCC.

Diante dessa problemática, objetivando trazer à baila os projetos divergentes de construção do currículo no âmbito da formação continuada de professores, inicia-se a presente discussão pela análise da Formação Humana Integral, fundada na Pedagogia Histórico Crítica, como resistência ao currículo do capital. Em seguida, passasse ao debate da BNCC no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) campus São Luís - Monte Castelo, especialmente no que tange à formação e o papel do professor na construção do currículo local.

## 2. Metodologia

O debate proposto no presente artigo contempla os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada “A Base Nacional Comum Curricular da disciplina de Geografia para o Ensino Médio Integrado: um estudo teórico crítico à luz dos princípios basilares da Formação Humana Integral”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), para fins de elaboração de um produto educacional, na modalidade *e-book*, destinado à formação continuada de professores da disciplina de Geografia do IFMA, campus Monte Castelo.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa valeu-se da dinâmica totalizante da realidade para empreender uma leitura do cenário complexo de elementos qualitativos vetoriais, constituídos pelos fatores que influenciam e determinam a produção e configuração dos fatos e fenômenos sociais. Tais fatores de influência atuam na/para modelação da realidade a partir de suas relações e interações, tornando a mesma um espaço social em constante metamorfose e produto passageiro de mudanças qualitativas e quantitativas.

De acordo com Antônio Carlos Gil, “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (Gil, 2008, p. 14). Nesse aspecto, não se pode desconsiderar as determinações históricas, sociais, econômicas e políticas na construção do cenário metamorfoseado da educação, no qual se engendra a BNCC e a FHI. Dessa forma, optou-se por uma abordagem, tendo o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e suas categorias de análise como método científico adequado à contextualização do objeto da pesquisa. Sobre essa compreensão da realidade a partir das contribuições do MHD nos ensina Rafael Rodrigues de Sousa Frois que:

A exploração entre as classes sociais e as injustiças decorrentes deste processo em diferentes momentos históricos reforçam a relevância do pensamento marxista e sua atualidade para compreensão das contradições da sociedade capitalista atual. Como método de compreensão do real, o materialismo histórico-dialético permite elucidar as contradições das relações sociais e, em especial, das relações que ocorrem no contexto da educação (Frois. et al. 2021, p. 159).

Toda essa dinâmica revela a produção social da existência do homem em sociedade, além do grau de complexidade das forças produtivas materialmente estabelecidas e em desenvolvimento em cada momento histórico.

Relativamente às fontes e procedimentos, utilizou-se a pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Consoante Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas a “pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 55), ao passo que a “pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo os objetivos da pesquisa” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 55).

Sendo assim, na pesquisa bibliográfica analisou-se os fundamentos pedagógicos que alicerçam a FHI e a BNCC a fim de que fossem identificadas as incongruências e contraposições entre o projeto de educação tecnicista e o projeto de educação humana, tecnológica e para o mundo do trabalho. Para tanto, o trabalho se sustenta na base teórica de autores como: (Saviani, 2008, 2009, 2021); (Ramos, 2017); (Malanchen, 2020, 2021); (Colares & Lombardi, 2021); (Laval, 2019) e (Wille, 2021), dentre outras contribuições da literatura correlata à problemática discutida.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados os documentos normativos que em seu conjunto integram a onda reformista compreendida no período de 2016 a 2021. Cite-se, a Lei 13.415/2017 que instituiu a reforma do Ensino Médio, inserindo-a no texto legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Resolução CNE/CEB nº 04/2018 que institui a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que determina as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CEB nº 02/2020 que apresenta a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A abordagem do problema se deu na forma qualitativa, pois buscou-se interpretar os fatos estudados, atribuindo-lhes significados dentro do movimento dinâmico dos acontecimentos (Gil, 2008). Nessa linha, buscou-se também analisar o contexto de formação dos professores por meio da apreciação dos debates que iniciaram o processo prévio de implantação da BNCC do IFMA a partir do ano de 2018.

### **3. Resultados e Discussão**

#### **3.1 A Pedagogia Histórico Crítica e a Formação Humana Integral como resistência ao currículo do capital**

O edifício social tem na sua base o desenho de um modo de produção que se irradia para todos os patamares da vida, perpassando pela estrutura econômica e, por conseguinte pela superestrutura política e jurídica, de onde também se extraem a Educação e a Cultura. Esse conjunto organizado de estrutura e superestrutura em torno do modo de produção da existência humana determina também as formas de consciência social, as quais são resultantes da produção da vida material (Marx & Engels, 2007).

É na produção material da vida, necessária para existência humana, composta por diferentes níveis de classes sociais, que se configura a condição de desenvolvimento da história. Isso porque, as “concepções políticas, ideológicas e filosóficas só possuem significação se analisadas a partir da produção material e dos conflitos entre os diferentes interesses das classes sociais” (Colares & Lombardi, 2021, p.47). Nessa perspectiva, a análise do trabalho pedagógico deve vir acompanhada da compreensão da produção material para existência humana e do conflito entre as classes sociais produzidas e produtoras dessa existência. Nesse sentido, concluem os autores retromencionados, “O que os seres humanos produzem e como produzem implicam no que são ou que se tornam. A sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência não passa de abstração da vida real, sendo produto da atividade humana”.

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

A educação e seus elementos constitutivos, dentre os quais o currículo, não pode ser compreendida sem está devidamente imersa na vida social, caracterizada pela segregação em classes antagônicas, com as contradições impostas pela dominação do capital. No presente estágio do modo de produção capitalista o ideário neoliberal vem produzindo reformas no conjunto da educação nacional cada vez mais articulados com os interesses das empresas. A escola, estruturada por um currículo que reproduz as relações de exploração no âmbito do mercado de trabalho, passa a ser mercadorizada, porquanto “encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional” (Laval, 2019, p. 127).

Nessa linha, a tarefa dos educadores na promoção da transformação social, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser pensada no contexto das forças produtivas do momento histórico vivido, nesse sentido:

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

inadiável a educadores que almejam lutar pela transformação social e, para tanto, buscam fundamentar-se na PHC (Colares & Lombardi, 2021, p. 47).

A primeiras construções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica foram desenvolvidas por Dermeval Saviani, já na década de 1970, fazendo um contraponto à visão crítico reprodutivista, dentro do contexto de instalação na educação brasileira da Pedagogia Tecnícista. Inspirado nas categorias de análise do materialismo histórico, dentro da perspectiva do trabalho pedagógico, Saviani balizou sua teoria pedagógica, cujos fundamentos encontram no modo de produção capitalista o seu contexto de gestação, criação e atuação num contraponto às pedagogias reprodutivistas. Nesse sentido, destaca o referido autor que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica (Saviani, 2021, p. 35).

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

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

Acrescenta o renomado autor que a concepção crítico-reprodutivista “tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista” (Saviani, 2008, p. 91). Presente, portanto, na Pedagogia Crítico Reprodutivista, tal como nas pedagogias acríticas, o caráter a-histórico, não-dialético, não contraditório, estático e insuperável. Dessa forma, não fica difícil perceber que a depender das teorias pedagógicas que ao fim e ao cabo, críticas ou não, se restrinjam a reproduzir o capital e suas particulares relações de produção, tais como: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnícista, estas tidas como não críticas, e a Pedagogia Crítico Reprodutivista, o que se terá por resultante é a perpetuação da exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora, mesmo quando tais correntes pedagógicas tragam no seu bojo um certo grau de criticidade.

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

Assim, a Pedagogia Histórico Crítica visa a busca de saídas teóricas não reprodutivistas que possam compreender as contradições da realidade dinâmica, tendo como base o desenvolvimento histórico objetivo da questão educacional, considerando que a escola pode vir a superar a sua condição de instrumento da classe dominante em face da classe trabalhadora, sendo possível que a classe trabalhadora também se valha da escola como instrumento de efetivação dos seus interesses revolucionários, prioritariamente de se emancipar e fulminar a estrutura dual de reprodução da pedagogia oficial, representada pela Pedagogia das Competências.

A situação social marcada pelas desigualdades, cada vez maiores entre os detentores do meio de produção e a classe trabalhadora, sugere a permanência desse dualismo, o qual depende de uma escola substancialmente diferente para os ricos e para os pobres. Nesse diapasão, as diretrizes ético-políticas da FHI, presentes no Ensino Médio Integrado (EMI), encontram semelhança, relativamente “à concepção de educação/escola de Saviani, que defende a necessidade de superar as dualidades educacionais, garantindo acesso à cultura letrada, ao conhecimento sistematizado, como forma de superação das desigualdades sociais” (Wille, 2021, p.187).

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

Nessa perspectiva, a Formação Humana Integral, fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica, passa articular a escola aos interesses e anseios da classe trabalhadora, superando-se os métodos tradicionais de caráter mecânico, acrítico, a histórico e alienante para, em contrapartida, lançar mão de estratégias que muito mais do que organizar os conteúdos escolares, promova a formação ampla dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, Dermeval Saviani propõe que abordagem dos fatos na PHC seja objetivada na problematização, isto é, pela tomada de consciência social do indivíduo, seguida pela instrumentalização, na qual o educando se apropria das técnicas e conhecimento de cunho prático e teórico, necessário à elaboração de medidas resolutivas para os problemas a serem enfrentados. E por fim, pela incorporação da catarse, sendo esta a incorporação na vida dos alunos de todos os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, assimilado no curso da referida mediação (Saviani, 2021).

No que tange aos aspectos principiológicos, Marise Nogueira Ramos propugna três sentidos articulados que devem estruturar a Formação Humana Integral no âmbito do Ensino Médio Integrado – EMI. O primeiro consiste em considerar, como prioridade, que a formação *omnilateral* constitui a busca pela integração, no bojo do processo formativo, de todas as dimensões da vida humana. O segundo, refere-se à indissociabilidade entre formação técnica e a formação geral, de forma a superar o dualismo estrutural, quando se busca oferecer para classe de trabalhadores a igualdade de acesso ao conhecimento pleno, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior. O terceiro sentido consiste na importância de se trabalhar os processos de produção em suas múltiplas determinações, na medida em que a compreensão multifacetada do conhecimento produzido a partir de diferentes construções epistemológicas, ao mesmo tempo em que expõe o seu caráter interdependente, e, portanto, integrativo, funciona como luz a iluminar a compreensão da realidade em suas complexas nuances e contradições (Ramos, 2017).

A educação, portanto, na produção da existência humana, é o instrumento de excelência na transmissão dos saberes produzidos e acumulados ao longo da história em vista da formação das futuras gerações. Exerce um papel mediador na formação do indivíduo, pois visa promover um processo educativo que na produção de novos saberes possa superar o senso comum e ampliar o espectro científico, filosófico, artístico e cultural do conhecimento sistematizado, resultante da interação

entre o homem e a natureza, bem como da própria relação de produção da existência humana entre os próprios indivíduos sociais.

Nesta senda, “se a função da educação escolar é a de transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes dos dominantes” (Colares & Lombardi, 2021, p. 58), não há outra finalidade para classe trabalhadora que não seja uma educação estruturada por um currículo cuja “finalidade da escola é de garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, possibilitando aos educandos o acesso à produção cultural mais elevada (ou mais desenvolvida) produzida pela humanidade” (Colares & Lombardi, 2021, p. 58).

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

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

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

Portanto, através do currículo na perspectiva da PHC, deve-se possibilitar à classe trabalhadora “o acesso aos bens não só materiais, mas também intelectuais produzidos até o momento pela humanidade, como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, concorrendo para a emancipação humana” (Malanchen, 2021, p. 75), sendo certo que o acesso ao conhecimento avançado, na Ciência, na Arte, na Cultura e na Filosofia, só pode ser universalizado para atingir, sobretudo os historicamente invisíveis, por meio de uma educação escolar cujo currículo pressuponha uma formação contra hegemônica e emancipatória.

Deve-se atentar com clareza para o projeto de formação escolar a partir da PHC, dirigida à classe trabalhadora, ante ao ao forte caráter político, dessa luta resistida, na construção do currículo, senão vejamos:

Compreender, portanto, as concepções de homem, educação e sociedade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nos permite a identificação de sua concepção de currículo e compreensão da função social da escola, assim como de modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm sempre um forte caráter político (Malanchen, 2020, p.13).

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

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

### **3.2 A BNCC no Ensino Médio Integrado do IFMA: a formação e o papel do professor na construção do currículo**

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

A BNCC do Ensino Médio foi instituída através da Resolução CNE/CEB nº 04/2018. No entanto, a insurgência da pandemia da Covid-19 obstou o avanço desse processo de implantação que passou novamente a ser discutido nas escolas de todo o país com o esmaecimento da Covid-19, em 2021, face a vacinação da população, embora tardiamente realizada.

No IFMA – campus Monte Castelo pode-se destacar a promoção de debates sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC em setembro de 2018. Nessa oportunidade foi realizado o I Ciclo de Debates Paideia, realizado no Teatro Viriato Correia. Iniciando os trabalhos, manifestou-se o coordenador do Grupo Paidéia, Professor Dr. Alberes de Siqueira Cavalcanti, asseverando que “Não há nada mais relevante do que debater a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Essa questão é central para entender e construir uma visão crítica acerca da educação nacional” (IFMA, 2018). O diretor de Ensino Superior do IFMA - Campus Monte Castelo, Professor Dr. Alberico Francisco do Nascimento, por sua vez, destacou a complexidade do tema e o papel da sociedade civil nos debates, argumentando sobre os reflexos da reforma na formação de professores, nos seguintes termos: “As discussões oficiais não estão dando conta da complexidade inerente à Reforma do Ensino Médio, por isso, a sociedade civil tem se mobilizado para fazer frente a esse debate. Temos aqui quatro licenciaturas e essa reforma vai ter reflexos na formação dos nossos professores” (IFMA, 2018).

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

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

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

Outrossim, mencione-se, por oportuno, o lançamento pelo IFMA do plano de ação para a Reconstrução das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos, o qual prevê um cronograma de discussões e de trabalho a partir da formação de uma

comissão composta por professores, pedagogos e técnicos educacionais com vista a debater e formular proposições diante do cenário das reformas neoliberais referente ao período de 2016-2021. Da análise do documento que embasa o projeto, consignou-se que:

A reconstrução das diretrizes é importante frente a necessidade de atualização das nossas diretrizes vigentes diante do cenário atual que vem sofrendo mudanças legislativa desde 2016, exigindo assim um amplo debate para um posicionamento institucional. Esse cenário atual de legislações e diretrizes lançadas desde 2016 até janeiro de 2021 formam um arcabouço de instrumentos legais e normativos que instituem a reforma do Ensino Médio (IFMA, 2021).

Nesse cenário das mudanças legislativas citadas acima, a Lei 13.415/2017 que reformou o Ensino Médio deixou claro a sua vinculação à normatização curricular proposta pela BNCC ao introduzir na LDBEN o Art. 35-A, segundo o qual: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio (...)” (Brasil, 2017).

Em complementação, o governo editou a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 cujo objeto foi adequar e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) à “(...) organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) pela Lei nº 13.415/2017” (Brasil, 2018).

A BNCC, por sua vez, instituiu por instrumento da Resolução CNE/CEB nº 04/2018, o currículo nacional comum, definindo as aprendizagens essenciais que deveriam ser oferecidas aos estudantes, consoante dispõe o § 1º do Art. 1º da referida Resolução: “Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares” (Brasil, 2018).

A partir do conjunto normativo supracitado, foi gestado a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019).

Nesse documento, importante destacar o alinhamento do projeto para formação de professores ao projeto de apropriação da escola pelos interesses do capital, tendo “como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019). Assim procurou-se reverberar na formação de professores, a mesma essência formativa direcionada aos estudantes, cuja estruturação se baseia na Pedagogia das Competências. Nesse sentido, determina o Art. 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 02/2019:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Ademais, a forma açodada na qual se processou a elaboração da BNCC comprometeu o reconhecimento da pluralidade regional brasileira. Assim, tanto a BNC-Formação como a BNCC “possuem relações entre a forma de construção, de modo acelerado, sem diálogo, com desconhecimento e desconsideração da diversidade da realidade das escolas públicas brasileiras, dado ao caráter homogêneo que essas reformas curriculares possuem” (Souza. et al. 2022, p.4).

Atente-se para o fato de que “são muitas as polêmicas envolvendo o texto da Base, desde o início de sua construção, em especial, as dos professores de Ciências Humanas que veem tentando argumentar incansavelmente sobre uma possível volta do tecnicismo” (Catelan, et al., 2020, p. 17).

Portanto, mostra-se em contínuo avanço a política de transformação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), alicerçada na Formação Humana Integral, para um modelo de Educação Profissional, alinhado aos exclusivos interesses de formação dual e tecnicista. Retorna-se e reforça-se o dualismo estrutural, decorrente do aprofundamento das diferenças entre as classes sociais no conjunto da sociedade brasileira. Nesse contexto, vale ressaltar que:

(...) estamos diante de uma questão importante para a formação de professores do Brasil, pois é necessário refletir sobre que profissional queremos formar. É necessário refletir se estamos formando professores capazes de transformar a escola em um ambiente onde a construção do conhecimento seja primordial, onde o conhecimento esteja a serviço da sociedade ou se estamos formando professores para reproduzir a lógica mercantil nas escolas, profissionais que têm como função treinar alunos para responder provas externas (Oliveira, et al. 2021, p. 6).

No enfrentamento desse debate é preciso que professores e técnicos, junto à comunidade escolar, liderem a defesa de uma educação estruturada pela da Formação Humana Integral, trazendo à tona os verdadeiros interesses de cunho tecnicista, inseridos na BNCC e nas demais medidas legislativas que integram o movimento reformista da escola sob a lógica do capital. Deve-se ter máxima atenção na construção do currículo institucional de sorte que este não incorpore o discurso das reformas a reorganizar os currículos exclusivamente orientados pelos itinerários formativos e pelas habilidades e competências presentes na BNCC. Por outro lado, não se trata também de se excluir a formação para o trabalho, uma vez que:

(...) não se exclui da formação proposta nos IFs a formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para tal. Isso porque, na perspectiva da formação para o mundo do trabalho, essa dimensão material do trabalho é também importante, mas não se reduz a ela, dada a preocupação maior com a dimensão ontológica do trabalho que não permite o reducionismo tecnicista da formação humana e o entreguismo do papel da educação a lógica neoliberal da financeirização do Estado e da concepção de que a educação deve apenas atender ao desenvolvimento econômico (Sobrinho & Bonilha 2020, p. 256).

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

Nesse processo de resistência, o professor assume o importante protagonismo de agente de transformador ao liderar os debates sobre a elaboração do curricular, em virtude da posição de referência que ocupa dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, também figura como alvo principal no processo de reforma para o retrocesso. Para as ideias de mercado, interessa um professor que reproduza o que ele mesmo ignora e por causa disso, convertendo-se num agente de manutenção do *establishment*<sup>1</sup>. Na formação de professores não se pode perder de vista o projeto de concepção de escola, gestado pelas grandes corporações, isto é, aquela passa a figurar como extensão destas. Isso porque:

A concepção de escola e empresa no modelo neoliberal tende a equiparar e articular estas duas organizações a fim de que reciprocamente se alimentem e trabalhem para reproduzirem o capital, intensificando suas contradições e

---

<sup>1</sup> “O termo *establishment* refere-se ao conjunto de forças presentes que possuem larga influência decisória dentro de uma sociedade. Estes grupos podem ser organizações, políticos, pessoas com poder aquisitivo muito alto, grupos midiáticos, religiosos e instituições não governamentais. Desta forma, relacionam-se no intuito de que seus objetivos possam ser colocados de maneira prioritária, acima das necessidades dos grupos de menor poderio, ou seja, os que não formam o *establishment*” (Araújo, 2021).

umentando a massa de seres humanos desprovidos de condições de materialidade mínima, necessária a uma vida digna. Dogmas que permeiam o campo empresarial como a competitividade, a busca incessante pela vida milionária, o individualismo, a liberdade irresponsável e o egoísmo material não são mais restritos às empresas, mas ganham espaço também na formação do homem moderno no seio por meio da escola e na estruturação do seu currículo (Sipaúba Filho, et al., 2022, p. 98-99).

Por isso, o professor deve estar atento ao conjunto de medidas que visam a dismantlar o sistema público de educação, debatendo e sobretudo atuando no campo prático da transformação e da resistência aos movimentos de desvalorização e desvirtuamento da educação nacional e local, em especial, no presente estudo, no que se refere ao currículo.

O professor ocupa uma posição de garantidor, não totalmente, mas de grande importância, da educação justa. Assim exige-se do professor uma atuação concreta com o fim de trabalhar, em razão de sua condição peculiar, para impedir que a educação pública seja capturada pelo mercado. A atuação de modo crítico no campo pedagógico deve ir além da mera retórica crítica, para lançar mão do agir crítico, da prática de caráter crítico. No entanto, frise-se, para a reprodução das relações de produção, o que interessa ao capital é que o professor desconheça o seu papel de modo que reproduza eficazmente o que ignora. Nesse prisma, “a prática pedagógica se situa sempre no âmbito da violência simbólica, da inclusão ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem” (Saviani, 2008, p. 67).

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

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

Eu diria que a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade (Saviani, 2009, p. 113).

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

Na leitura de Silvio Gallo é preciso confrontar a “Educação Maior”, dos fluxos instituídos “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” com a “Educação Menor” que segundo o mesmo autor, consiste numa educação imbuída de revolta e resistência às políticas públicas impostas, vale dizer:

(...) sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (Gallo, 2002. p. 173).

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

Relevante registrar, portanto, o decisivo papel do professor na construção do currículo escolar diante da BNCC. Em complemento às diretrizes orientadoras da BNCC, revela-se fundamental a atuação docente no sentido de propor um currículo à comunidade escolar que não abandone os princípios norteadores da Formação Humana Integral, reafirmando assim a influência do professor como construtor do currículo e peça fulcral no processo da ensino-aprendizagem.

Tão importante quanto as condições ofertadas pelo professor ao aluno, são as condições colocadas à disposição do professor pela escola em vista da concretização da formação continuada, inalienável para a manutenção da natureza da profissão de docente. Portanto, vários caminhos devem ser traçados para promoção do debate que encerre o verdadeiro interesse do capital sobre o currículo escolar. E tais caminhos devem ser disponibilizados aos professores, a fim de que os objetivos do capital sejam explicitados, isto é, o de buscar inicialmente a alienação do professor para que a partir dele se chegue ao aluno. É preciso opor resistência às reformas de retrocesso. O professor é o instrumento de excelência na luta pela inclusão dos alunos provenientes das classes sócio e economicamente precárias, posto que “esses provavelmente serão os alunos com menos conhecimento curricular institucionalmente validado; por conseguinte serão os alunos que mais precisarão de atenção e apoio pedagógico” (Silva & Cardozo, 2020, p.18).

#### 4. Considerações Finais

Diante do exposto, verifica-se que a Pedagogia Histórico Crítica se mostra como relevante teoria pedagógica da Formação Humana Integral, constituindo fundamento pedagógico a ser aprofundado no Ensino Médio Integrado como forma de opor resistência à Pedagogia do Capital. A guinada tecnicista promovida pela BNCC prioriza um ensino minimalista em detrimento do ensino politécnico, *omnilateral* e emancipador, com efeito, precarizando o ensino da escola pública, destinado à classe trabalhadora, razão pela qual se justifica a promoção de movimentos contra-hegemônicos no sentido de se qualificar a resistência aos retrocessos perpetrados contra a educação brasileira. Nesse processo de luta constante e vigilante, fundamental a preparação e a formação crítica e reflexiva do professor a fim de que esse agente de transformação da educação possa cumprir o seu desiderato social, qual seja, o de construir uma prática educativa e social, compromissada ética e politicamente com princípios fundantes da Formação Humana Integral, em contraposição à formação dualista.

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

possível reverter o quadro de regressividade, que vem sofrendo a concretização do direito fundamental à educação Profissional e Tecnológica.

A resistência à BNCC, tal como ela se apresenta, afigura-se como proeminente oportunidade para o desenvolvimento de debates e ações sobre o currículo na perspectiva humana integral. A construção de uma educação pública justa e de qualidade não se coaduna com o retorno ao dualismo estrutural. Mostra-se indubitável o papel do professor no sentido de proporcionar condições - que estejam a seu alcance - para que o aluno seja estimulado a emancipar-se como ser humano autônomo, consciente de si e da realidade social vivida sob o vigente momento histórico, proporcionando ao aluno experiências investigativas, mormente perscrutando temáticas que sejam atinentes à sua realidade social e que permitam uma formação crítica reflexiva, concretamente possível de superar as desigualdades e as injustiças arraigadas ao modo de produção capitalista vigente.

Nesta senda, face ao exposto, entende-se que o objetivo do presente trabalho se encontra contemplado, na medida em que o fomento ao debate fundamentado do currículo, no cenário supracitado de onda reformista, pela qual passa a educação brasileira, cumpriu o papel de acrescer mais uma semente para futuras discussões que venham reforçar a relevância da pedagogia proposta por Saviani na construção do currículo e no envidamento de práticas pedagógicas contra hegemônicas, de resistência qualificada.

Sendo assim, importante consignar que o presente trabalho se coloca como um ponto de fomento para debates e reflexões futuras sobre a construção do currículo local, face ao processo de implantação da BNCC nas escolas brasileiras, não se encerrando, portanto, a discussão acerca dos caminhos de aprimoramento do currículo nacional à luz da Formação Humana Integral. Nessa perspectiva, espera-se que o presente artigo enseje o desencadeamento de novos e futuros trabalhos, relacionados à problemática do currículo, os quais possam redundar, por exemplo, em análises sobre a efetiva formação de professores no processo de implantação da BNCC. Em estudos que possam identificar os impactos da BNCC na formação dos alunos, tendo em vista a configuração do novo Ensino Médio, bem como em pesquisas que identifiquem as possíveis incompatibilidades entre a BNCC e a Formação Humana Integral como direito fundamental social, previsto na Constituição Federal e na legislação correlata, de modo que sejam traçadas estratégias de ação, compromissadas com a vedação ao retrocesso.

## Referências

- Araújo, F. (2021). *Establishment*. Infoescola. <https://www.infoescola.com/politica/establishment/>.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415*. <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação e Cidadania [MEC]. (2018). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf).
- Brasil. Ministério da Educação e Cidadania [MEC]. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação Inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil. Ministério da Educação e Cidadania [MEC]. (2020). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020*. Aprova a quarta edição do catálogo nacional de cursos técnicos. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167211-rceb002-20/file>.
- Catelan, M. M., Henn, L. G., & Markezan, F. F. (2020). A influência das políticas neoliberais no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. *Research, Society and Development*, 9 (3), e71932432. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2432>.
- Colares, A. A., & Lombardi, J. C. (2021). Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: Lombardi, J. C., Colares, M. L. I. S., & Orso, P. J. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. (1ª. ed.): Navegando, 39-64.
- Frois, R. R. S., et al. (2021). Materialismo histórico dialético: conceituação e concepções no campo da teorização. In: Silva, C. N. N., & Rosa, D. S. (orgs.). *As bases conceituais na EPT*. (1ª. ed.): Grupo Nova Paideia, 146-62.
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*. 27(2), 169-78.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª. ed.): Atlas.

Instituto Federal do Maranhão [IFMA]. (2018). *Ciclo de debates sobre a reforma do ensino médio e a BNCC*. <https://montecastelo.ifma.edu.br/2018/09/13/ifma-promove-ciclo-de-debates-sobre-a-reforma-do-ensino-medio-e-a-bncc/>.

Instituto Federal do Maranhão [IFMA]. (2021). *Plano de ação para reconstrução das diretrizes institucionais para os cursos técnicos*. <https://portal.ifma.edu.br/2021/05/21/ifma-lanca-plano-de-acao-para-reconstrucao-das-diretrizes-institucionais-para-os-cursos-tecnicos>.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa*. (2ª. ed.): Boitempo. Coleção Estado de Sítio.

Malanchen, J., & Santos, S. A. (2020). Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR on line*. 20, 1-20.

Malanchen, J. (2021). Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. In: Lombardi, J. C., Colares, M. L. I. S., & Orso, P. J. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. (1ª. ed.): Navegando, 65-82.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. (3ª. ed.): Martins Fontes.

Oliveira, D. N. S., et al. (2022). Formação e prática docente do pedagogo no ensino de Geografia. *Research, Society and Development*. 11 (9), e12511931665, 10.33448/rsd-v11i9.31665. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31665>.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª. ed.): FEEVALE.

Ramos, M. N. (2017). Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Araújo, A. C., & Silva, C. N. N. (orgs.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. IFB, 20-43.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (10ª. ed.): Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. 1 (1), 110-6.

Saviani, D. (2021). Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: Lombardi, J. C., Colares, M. L. I. S., & Orso, P. J. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. (1ª. ed.): Navegando, 19-38.

Silva, P. T. S. M., & Cardozo, F. C. S. (2020). Docência no ensino médio integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral?. *Revista Humanidades e Inovação*. 7 (11), 9-20.

Sipaúba Filho, R. N. C. L., Ribeiro, F. A. A., & Pereira, A. I. S. (2022). A formação humana integral e a BNCC: entre o trabalho como princípio educativo e o trabalho como relação de exploração. *Revista mais educação*. Ed. Centro Educacional Sem Fronteiras. 5 (5), 90-05.

Sobrinho, S. C., & Bonilha, T. P. (2020). O currículo da resistência e a resistência do currículo nos institutos federais face à reforma do ensino médio e a BNCC. In: Sobrinho, S. C. & Plácido, R. L. (orgs.). *Educação profissional integrada ao ensino médio*. Ed. IFPB. 8, 214-66.

Souza, S. A. L., et al. (2022). A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais? *Research, Society and Development*, 11 (6), e28411628858. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28858>.

Wille, C. N., et al. (2021). A pertinência da pedagogia histórico crítica para o ensino médio integrado. In: Silva, C. N. N. & Rosa, D. S. (orgs.). *As bases conceituais na EPT*. 21ª. ed.): Grupo Nova Paideia, 179-92.