

ALGUNS LIMITES E CONTRADIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS FUNCIONAIS DO PSIQUISMO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Welter Adams ¹

RESUMO

São pontos centrais das discussões da Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo estes são processos distintos, para Vigotski (2012), a aprendizagem se caracteriza pela apropriação do que foi construído pelos homens. Já o desenvolvimento manifesta-se por meio da produção de algo novo no sujeito, que gera mudança em seu psiquismo, ou seja, que modifica o seu modo de pensar, de memorizar, de sentir, por exemplo. Essa mudança vai então acontecer por meio do ensino. Por isso, assumimos que a Pedagogia Histórico-Crítica, com sua unidade teórico, pode compor uma unidade didático-pedagógica frutífera com a Psicologia Histórico-Cultural e, desta forma, afirmar então a relação entre o desenvolvimento e o “trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Portanto, não é qualquer ensino que será capaz de promover a formação de humanidade nos sujeitos, mas um ensino pautado no conhecimento científico. Assim, consideramos importante analisar as políticas curriculares que orientam o conteúdo escolar na atualidade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e suas limitações e contradições com relação ao desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo dos estudantes da educação básica. Deste modo, buscamos problematizar neste artigo de que forma a BNCC pode contribuir para rebaixar o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da Educação Básica. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de desenvolvimento dos processos funcionais de estudantes. Observou-se que o esvaziamento curricular desta proposta retoma a contradição presente no capitalismo, que minimiza o desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora através da valorização das competências e a formação da mão de obra. Portanto, este documento pouco tem a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Processos funcionais. BNCC.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural, teoria formulada pelos psicólogos soviéticos Lev Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria, tem suas raízes no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Seus formuladores o consideram “como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico”, tendo sido uma ferramenta importante na construção de um estudo científico dos fenômenos psíquicos (Santa; Baroni, 2014, p. 7). A teoria compreende o ser humano como um ser social, produtor constante de cultura, material e historicamente determinado.

O desenvolvimento humano é social e histórico, moldado pela herança cultural de um povo. Cada indivíduo apreende as relações e atividades humanas de acordo com o contexto histórico vivido. A humanidade é, assim, uma conquista histórica, não um produto de processos naturais. O ser humano precisa tornar-se humano por meio da relação com a

¹ Licencianda em Química, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Doutoranda em Ensino História e Filosofia da Ciência pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, aadamswfernanda@gmail.com;

natureza, mediada pelo trabalho. Para Marx (1980; 2006), o trabalho é a base da humanização, é o vínculo primário do homem com a natureza, sendo responsável pela criação de novos complexos sociais, como a Ciência, o Direito e a Filosofia (Lukács, 2010; Lessa; Tonet, 2008). A teoria marxista afirma que o homem evolui na interação com a natureza, inicialmente por meio da adaptação às necessidades e estímulos exteriores e, em um estágio posterior, por meio de comportamentos que preparam a vida social; ou seja, o processo de humanização é o próprio processo de evolução do trabalho humano (Leontiev, 2004; Duarte, 2004).

A espécie humana se desenvolve com base em um legado cultural acumulado historicamente, não pela genética, mas pelas experiências sócio-históricas que se manifestam em objetos materiais, ideias, conhecimentos e valores. Esses elementos são cruciais para garantir a sobrevivência e formar a sociedade. O desenvolvimento social está, portanto, intrinsecamente ligado à apropriação da realidade social e cultural, um processo de aprendizagem. A Psicologia Histórico-Cultural aborda dois processos centrais nesses sentidos: a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vigotski (2018), a aprendizagem é a apropriação por um indivíduo de conhecimentos já construídos pela humanidade, enquanto o desenvolvimento é a produção de algo novo no sujeito, alterando seu psiquismo — sua forma de pensar, sentir, memorizar, perceber e comunicar. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos distintos e, assim, ressalta-se que nem toda aprendizagem gera desenvolvimento. Como Vigotski (2018b, p. 33) afirma:

Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que **o aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, **é o surgimento do novo**. Se diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (grifos do autor).

O autor ainda reforça que o desenvolvimento não é apenas um processo progressivo, ou seja, que segue sempre em frente, mas sim, é um processo no qual toda evolução é também a involução daquilo que lhe antecedeu. Assim, temos também o que chamamos de desenvolvimento reverso (Vigotski, 2018b); portanto, o novo que vai gerar o desenvolvimento nem sempre será algo melhor. Vigotski também destaca que o desenvolvimento pode ocorrer por meio da instrução (ensino). Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do materialismo histórico-dialético, pode complementar a Psicologia Histórico-Cultural, afirmando a relação entre o desenvolvimento e o trabalho educativo.

O trabalho educativo é, portanto, o processo de promover a humanidade historicamente construída, de forma intencional, por meio de ensino que leva em conta os elementos culturais necessários de serem assimilados para a garantia da formação humana e as formas mais adequadas para de tal objetivo (Saviani, 2011a). Portanto, não é qualquer ensino que será capaz de promover a formação de humanidade nos sujeitos, mas sim um ensino desenvolvente:

O ensino desenvolvente é, portanto, aquele que prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica. Estas transformações, por seu turno, resultam do fato de que entre sujeito e objeto interpõem-se os sistemas conceituais, que, por esta via, requalificam os conteúdos da consciência (Magalhães; Martins, 2020, p. 6).

O ensino desenvolvente é, portanto, aquele que provoca transformações nas representações dos sujeitos sobre os objetos e fenômenos, requalificando, por meio dos conceitos, os conteúdos da consciência de cada sujeito; à vista disso, o ensino deve ser organizado levando em consideração a forma, o conteúdo e o destinatário para promover possibilidades de gerar desenvolvimento, considerando a essência do trabalho educativo (Martins, 2013). A qualidade do ensino, ao equilibrar conteúdo e forma, é crucial para o desenvolvimento dos estudantes e para sua humanização em suas máximas possibilidades históricas e sociais (Martins, 2013).

Para promover o desenvolvimento dos estudantes por meio da educação escolar, é necessário considerar o movimento e as contradições dos currículos, que passa por diversas influências, como políticas curriculares, formação de professores e até a mídia. Este artigo foca sua atenção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador dos currículos escolares no Brasil (Brasil, 2018) e que também influencia políticas como avaliação educacional, distribuição de materiais didáticos e formação docente.

A BNCC, na forma como foi concebida, reduz os conhecimentos escolares a formas simplificadas e distantes de sua relevância social, o que contraria a ideia de uma formação humana integral (Siqueira, 2019). Deste modo, buscamos problematizar neste artigo de que forma a BNCC pode contribuir para rebaixar o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da Educação Básica. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de desenvolvimento dos processos funcionais de estudantes.

METODOLOGIA

Adota-se como método de pesquisa e referencial teórico-metodológico, nossos fundamentos para a compressão da realidade, o materialismo histórico-dialético, uma vez que o presente trabalho busca compreender a realidade do fenômeno investigado em sua totalidade, considerando suas relações econômicas, históricas, políticas e sociais. A partir do materialismo histórico-dialético, considerando a existência objetiva da realidade, buscaremos, por meio da atividade de investigação científica, compreender e explicar o objeto de pesquisa o qual estamos nos debruçando, qual seja, a BNCC e sua relação com o desenvolvimento humano, para além de sua aparência, na busca de sua essência, por meio de suas múltiplas determinações e relações efetivas e por meio da elucidação de seu movimento histórico ao redor de tais determinações e relações (Netto, 2011; Martins; Lavoura, 2018). Netto (2011) caracteriza tal tipo de investigação, no seio da doutrina do materialismo histórico-dialético, como a conjugação da análise diacrônica, a análise dos dados do fenômeno em termos de sua gênese e desenvolvimento; e da análise sincrônica, ou seja, a análise dos dados do fenômeno em termos de sua estrutura e função na organização atual, suas características estruturais, organizacionais, empíricas.

BNCC: ASPECTOS HISTÓRICOS, O Esvaziamento do Currículo e suas Influências no Desenvolvimento dos Estudantes

De partida, reforçamos que a educação é uma prática social presente desde os primórdios da humanidade, com o objetivo de transmitir às novas gerações o legado cultural das anteriores, permitindo que se avancem em um processo histórico contínuo. As novas gerações estão sempre se debruçando sobre as experiências e conquistas dos seus antepassados, sempre possibilitando ir além, em um processo histórico sem um fim predeterminado, a história do ser social não está dada, ela se faz. No entanto, a educação por si só não transforma radicalmente a sociedade, e os educadores também precisam ser educados nesse processo, como Marx (2007) já alertava. A crítica constante às políticas públicas educacionais que buscam adequar a educação às demandas do capital é fundamental, embora sempre dentro dos limites da institucionalidade burguesa. Este trabalho se propõe, assim, a analisar, sob a ótica do desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo, de que maneira a BNCC apresenta limites e contradições em relação à formação humana, o qual demonstraremos que o documento prioriza as necessidades da reprodução do capital no sentido de um esvaziamento do currículo e de um rebaixamento do desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC tem suas raízes nos anos de 1970, com o movimento de reformulação das licenciaturas (Saviani, 2016), e sua formulação ganhou força com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que cita a necessidade de um currículo que seja comum a todos, e começa a ser desenhada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996). A versão final da BNCC foi consolidada em 2018, após diversas revisões, com a meta de melhorar a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a elevar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014).

O histórico das versões da BNCC é fundamental para compreender como ela reflete a reorganização da base produtiva e a subordinação do conhecimento humano às demandas do capital. Em 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC, elaborada por uma comissão de especialistas de diversos setores educacionais, desde pesquisadores da temática das universidades, professores dos vários níveis e das variadas redes (estaduais e municipais), especialistas vinculados às redes de ensino e com a presença massiva de representantes dos reformistas empresariais, a partir das indicações realizadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de nomes provenientes do Movimento pela Base, da organização Todos pela Educação e de parceiros de instituições privadas entre as maiores empresas ligadas à burguesia dos mais diversos setores (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A construção da BNCC começou ainda durante o governo Dilma, com as divulgações das 1ª e 2ª versões da Base, em um contexto de crise econômica, política e social, após a crise financeira de 2008 (Alves, 2017). O golpe de 2016 e a mudança no cenário político, com a substituição de membros do Ministério da Educação (MEC) e a substituição da comissão de construção da Base por consultores neoliberais, tiveram grande impacto na formulação do documento (Fontes, 2017). A BNCC passou a adotar a formação por competências e habilidades e por áreas de conhecimento, em detrimento de objetivos de aprendizagem nas áreas e em sua divisão em componentes curriculares, das disciplinas historicamente constituídas (Geografia, História, Biologia, Física, Química, etc.), e em anos/séries apontando para um melhor sequenciamento de tais aprendizagens (Freitas, 2017). Em 2018, a versão final da BNCC foi promulgada, juntamente com a Reforma do Ensino Médio, que propôs currículos mais flexíveis e dinâmicos, em substituição aos currículos supostamente rígidos e desestimulantes da educação básica, que, no Novo Ensino Médio (NEM), permitiria aos

alunos escolher itinerários formativos, em uma tentativa de promover o protagonismo juvenil e a liberdade na escolha de o quê estudar (Brasil, 2017).

A BNCC reflete a crescente influência do mercado na educação, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade voltada para seus interesses. O currículo proposto busca adequar os conhecimentos ao mercado de trabalho, priorizando competências que atendem à lógica capitalista, em detrimento de uma formação ampla e humanizadora. Tonegutti (2016, p. 5), discute que, com a BNCC, “encontra-se em curso a arquitetura de uma nova estrutura de regulação na qual os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será ensinado e aprendido, e na qual a evidência de qualidade se torna própria qualidade que se está reivindicando”.

Na versão aprovada do documento, as competências são alicerce fundamental da organização de todo o currículo. Destacamos que as duas primeiras versões se baseavam em objetivos de aprendizagem e em eixos de formação, e foram substituídas pelas competências e habilidades e pelos temas (unidades temáticas) na última versão. Siqueira e Moradillo (2022) afirmam que esse ideário, de uma formação baseada em competências, é incompatível com uma educação que se proponha omnilateral e de perspectiva emancipatória. A literatura já vem há algum tempo realizando a crítica ao modelo de formação por competências e habilidades adaptáveis e flexíveis para o atendimento das demandas do mundo do trabalho, do conhecimento e da produção sob a égide neoliberal, pois se trata de uma formação voltada para a adequação dos indivíduos às suas condições de exploração no capitalismo contemporâneo, no sentido de uma racionalidade pragmática, para a resolução dos problemas cotidianos e superficiais (Duarte, 2004; Malanchen, 2016; Saviani, 2016;). Portanto, uma formação baseada em competências significa levar para a escola uma noção empresarial de ensino, ou seja, uma necessidade de qualificação profissional, o que não condiz com a ideia de uma formação omnilateral dos estudantes da educação básica.

Uma organização de formação humana centrada em competências e habilidades, contrasta com o desenvolvimento pleno do psiquismo dos estudantes, defendido pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica. A formação proposta pela BNCC oferece poucas oportunidades para promover mudanças significativas no sujeito, pois desconsidera a transmissão de conteúdos conceituais clássicos produzidos pela humanidade, necessários ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, como o do pleno desenvolvimento dos processos funcionais (Magalhães; Martins, 2020). Siqueira (2019) e Dias e Siqueira (2023) destacam que as reformas curriculares nos últimos anos, incluindo a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, foram justificadas pelos reformistas com base na baixa

qualidade da educação brasileira, altos índices de evasão e reprovação, e a falta de atratividade do currículo. Essas justificativas, no entanto, estão intimamente ligadas às necessidades do mercado de trabalho, focadas em uma visão (neo)tecnicista e distantes da promoção de um desenvolvimento pleno do sujeito.

Messeder Neto e Moradillo (2015), na esteira da psicologia histórico-cultural, defendem que a escola deve oferecer conteúdos sistematizados, para que cada indivíduo possa desenvolver seu pensamento por meio da aprendizagem dos conceitos científicos, que seguem uma via de desenvolvimento diferente dos conceitos espontâneos, promovendo uma complexificação do psiquismo e o desenvolvimento das funções simbólicas, tipicamente humanas, e dos processos funcionais. Se, conforme anunciamos a partir de Saviani (2011a), a atividade educativa tem como objetivo a transmissão, de maneira intencional, por meio do ensino, dos elementos culturais necessários para a formação humana dos estudantes, promover a humanização dos indivíduos, a BNCC, ao esvaziar o currículo dos “saberes elaborados em detrimento de conhecimentos imediatos e superficiais da realidade [...] para atender à demanda do mercado de trabalho” (Alvim; Messeder Neto, 2023, p. 17) contraria essa necessidade, afastando-se de uma educação capaz de promover um ensino desenvolvente.

Assim, o currículo escolar pensado a partir da BNCC, ao que este se alinha com os interesses do capital, escancara os limites e contradições frente ao que se espera de uma educação que possa contribuir para a formação omnilateral dos estudantes, ou seja, uma formação humana para além do capital, uma formação desalienante, sendo este um conflito permanente da educação na atualidade (Mészáros, 2008). Não podemos negligenciar que vivemos em uma sociedade regida pelo capital, com suas demandas sociais, incluindo a educação; por isso, reafirmamos que a luta política se dá em dois grandes momentos conjugados e articulados. O primeiro, o mais geral e mais importante, que se dá na forma como organizamos a esfera produtiva e reprodutiva da vida (consumo/produção/distribuição dos bens necessários para vivermos): por isso, a necessidade de irmos para além da educação, uma vez que essa por si só não garante a emancipação dos sujeitos, mostrando a predominância da compreensão da totalidade da economia política nesse processo - é preciso então nos organizarmos em partidos políticos, sindicatos, associações e movimentos sociais populares, etc. O segundo momento, por dentro da educação, mas sem perder de vista o movimento mais geral, pode ser promovido por meio das lutas por processos formativos e políticas públicas que ampliem a educação para além daquela proporcionada pelo capital, restrita às necessidades do mercado, transformando-a efetivamente em um direito social e

universal, garantindo sua qualidade em termos de possibilidades de humanização de cada indivíduo singular na escola.

A BNCC, ao valorizar saberes como competências, habilidades, temas e atitudes em pé de igualdade com conhecimentos clássicos das ciências, filosofia e arte, promove uma formação superficial e alienante, sem o objetivo de um desenvolvimento pleno dos estudantes (Siqueira, 2019). Para que a educação realmente desenvolva o potencial humano, é essencial um ensino que fomente o pensamento científico e teórico, capaz de requalificar o psiquismo e promover a humanização de cada indivíduo. No contexto da pedagogia histórico-crítica, o currículo deve ser um instrumento que ajude o educador a identificar os conteúdos necessários e a encontrar métodos adequados para garantir a transmissão e assimilação desses conhecimentos, sempre com foco na formação integral dos alunos (Gama, 2015). A defesa da inclusão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nos currículos escolares é fundamental para promover uma educação que realmente favoreça o desenvolvimento humano, alinhando os princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

A BNCC apresenta, de forma contraditória, que o desenvolvimento integral dos estudantes poderá ocorrer por meio da formação das dez competências gerais que vão nortear a educação básica, e que estas vão apoiar os estudantes nas escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018). Como buscamos apresentar, as competências descritas na BNCC se apresentam como conjunto de aprendizados mínimos e comuns a todos os estudantes, que leva a uma formação voltada para o mercado de trabalho, de forma acrítica, a-histórica e alienada, em detrimento a uma formação que se coloque em um sentido substancialmente omnilateral.

Salientamos que a concepção de educação integral levantada pela BNCC se alinha à sua perspectiva burguesa, vastamente presente na legislação e documentos educacionais no país, especialmente a partir da Constituição de 1988, se trata de uma concepção de matriz liberal e que se alinha a uma perspectiva não-crítica de educação, desconhecendo a noção da totalidade da sociedade, as relações entre educação e as questões da produção e reprodução social dentro da sociabilidade capitalista, colocando a educação como redentora dos problemas da sociedade, capaz de superar barreiras das desigualdades sociais e desenvolver a economia e a sociedade (Silva, 2015). Esta concepção de educação integral se afasta diametralmente da concepção de formação omnilateral presente no campo do materialismo histórico-dialético, enquanto a superação da formação unilateral presente na educação dentro do capitalismo, no sentido de uma formação de uma concepção de mundo materialista e do

pensamento crítico e dialético, por meio do desenvolvimento do psiquismo e da apropriação do legado cultural humano em suas máximas possibilidades, em seu movimento histórico e em seus múltiplos nexos e relações (Marx; Engels, 2007).

A proposta de formação por competências, defendida pela BNCC, foca no saber fazer, priorizando uma abordagem técnica e prática que visa à resolução de problemas cotidianos. No entanto, essa perspectiva carece de um aprofundamento reflexivo e não busca compreender as essências da realidade, o que limitaria o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ao contrário disso, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica defendem a importância de uma formação que busque a compreensão crítica e integral do mundo, através da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, com o objetivo de promover a humanização do indivíduo (Duarte, 2004; Malanchen, 2016).

Para que o currículo escolar realmente contribua para a humanização dos sujeitos, ele deve ser capaz de promover o conhecimento do mundo além de seu cotidiano imediato. A apropriação de conceitos científicos e a construção de redes conceituais interconectadas são fundamentais para modificar o psiquismo e a imagem subjetiva que o estudante tem do mundo, promovendo uma compreensão crítica de sua realidade (Martins, 2013b). Isso não significa anular o cotidiano, mas qualificá-lo, permitindo que o estudante se aproprie de saberes que vão além da experiência imediata, ampliando suas possibilidades cognitivas e sua consciência histórica.

A proposta da BNCC de organização curricular em torno de uma perspectiva interdisciplinar também se caracteriza como limite e contradição da base. Embora se apresente como uma alternativa à fragmentação do conhecimento, essa interdisciplinaridade se baseia em saberes superficiais, adotando um modelo relativista e voltado para a resolução de problemas imediatos (Marsiglia *et al.*, 2017). Em vez de buscar uma formação que aprofunde a consciência crítica e filosófica dos estudantes, a BNCC adota uma abordagem que integra conhecimentos e saberes de toda natureza, especialmente aqueles tácitos e voltados para a resolução de problemas da cotidianidade, sem promover uma verdadeira compreensão do real.

Verifica-se, portanto, uma negação e um apagamento do papel das disciplinas e dos conhecimentos disciplinares clássicos nos currículos por meio da BNCC. Essa abordagem vai contra a defesa da pedagogia histórico-crítica, que propõe que o currículo seja estruturado de forma a garantir a apropriação dos saberes sistematizados das ciências, da filosofia e das artes, cuja sistematização ocorreu histórica e socialmente por meio das disciplinas, colocados em movimento dialético na prática social concreta, tornando possível que cada indivíduo singular

se aproxime de um conhecimento mais fiel da realidade e de seus fenômenos em sua totalidade, “como um todo estruturado dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35), em suas múltiplas determinações e em seu movimento histórico (Marx, 2011), no sentido do desenvolvimento das máximas capacidades dos processos funcionais de seu psiquismo.

Comprendemos que a fragmentação do conhecimento, que é característica da sociedade capitalista, gerou uma especialização crescente que, embora tenha contribuído para avanços científicos e tecnológicos, também resultou em uma desconexão com a totalidade da prática social. Isso ficou evidente na organização do conhecimento em disciplinas, conforme discutido por Frigotto (2008), que aponta as contradições dessa organização. Por um lado, ela permitiu avanços no entendimento da realidade objetiva, mas, por outro, gerou uma visão fragmentada, alienada da totalidade. A abordagem interdisciplinar proposta pela BNCC, ao tentar superar essa fragmentação, acaba por oferecer uma solução superficial, pois não reconhece a origem disciplinar da produção do conhecimento nem as raízes da divisão social do trabalho (Malanchen, 2016).

Além disso, como discute Malanchen (2016), as tentativas de integração curricular, ao não lidarem com as contradições estruturais da sociedade capitalista, falham em oferecer uma solução real para a problemática do conhecimento. A simples integração de saberes não resolve o problema da fragmentação, porque não questiona a própria organização social que dá origem a essa divisão do trabalho e do conhecimento. Como alerta Siqueira (2019), tanto a organização disciplinar tradicional quanto as novas tentativas de integração curricular falham em lidar com essa contradição fundamental. A pedagogia histórico-crítica, por outro lado, defende uma organização curricular que respeite a especificidade dos conhecimentos disciplinares, sem perder de vista suas interrelações. O ensino, conforme Saviani (2011), deve ser capaz de integrar a análise das partes (os conteúdos específicos) e a compreensão do todo (o contexto histórico e social), permitindo que os estudantes compreendam a realidade em sua totalidade. Esse processo, realizado por meio do método dialético, promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas de forma mais profunda e crítica, permitindo que o estudante se aproprie do conhecimento de maneira ativa e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou problematizar de que forma a BNCC pode contribuir para rebaixar o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da educação básica, objetivando analisar limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de

desenvolvimento de seus processos funcionais. Ao analisar a BNCC a partir dessa vertente, foi possível constatar que esse documento apresenta um discurso voltado para a formação dos estudantes por meio das competências e habilidades, além da proposta de um currículo rebaixado de conteúdos sistematizados das diversas áreas epistêmicas (disciplinas científicas), da arte e filosofia, expresso em uma suposta interdisciplinaridade, na divisão de conhecimentos em grandes áreas, itinerários formativos, projetos e temas integradores. Assim, essa base curricular tende a rebaixar a complexidade da compreensão da realidade social, reduzindo-a a sua apropriação técnica (neotecnicismo), e diminuindo a possibilidade de cognoscibilidade dessa realidade nas suas máximas contradições e em seu movimento histórico. Em consequência, minimiza o ensino desenvolvente, aquele que tem a possibilidade de desenvolver os processos funcionais dos estudantes em suas máximas potencialidades, o que demonstra o desauxílio deste documento para uma educação básica de qualidade, que vá além do cotidiano e que se radicalize na análise da realidade social. Assim, o atual documento curricular obrigatório apresenta limites e contradições frente ao que se espera do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica numa perspectiva crítica.

Portanto, respondendo ao problema que orienta as reflexões tecidas neste trabalho, a BNCC, da forma como se organiza, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da educação básica. Levantamos a necessidade de que o documento e todo o conjunto político-curricular que ele representa, precisa ser combatido, lutando por sua revogação e pela implantação de políticas que efetivamente atendam às necessidades de formação humana e desenvolvimento integral dos indivíduos, em especial da classe trabalhadora. Destacamos, porém, que as discussões apresentadas neste trabalho se mostram como um caminho que começa a ser traçado, de forma que aspectos presentes na BNCC que não contribuem com o desenvolvimento, nas máximas possibilidades já conquistadas pelo gênero humano, dos sujeitos foram anunciados, mas ainda precisam ser amplamente refletidos a partir dos conceitos teóricos de aprendizagem, desenvolvimento e outros que compõem a teoria que orienta a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. A longa depressão do século 21 e a era da barbárie social – I. *Blog da Boitempo*. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/26/a-longa-depressao-do-seculo-21-e-a-era-da-barbarie-social-i/>. Acesso em: 10 de fev. de 2025.
- ALVIM, L. R. F.; MESEDER NETO, H. S. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de fev. de 2025
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DIAS, J. V. B. C.; SIQUEIRA, R. M. O Recuo da Teoria nas Atuais Reformas Curriculares Analisadas a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.
- DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, 2017.
- FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismopopulista/>. Acesso em: 10 de fev. de 2025.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020.
- MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.
- MARX, K. **O capital: o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 1. 1980.
- MARX, K. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MESSER NETO, H. S. MORADILLO, E. F. O Papel dos Conceitos Químicos no Desenvolvimento De Psiquismo: um Enfoque Histórico-Cultural. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.6, n.18, p.124-147, 2015.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTA, F. D., BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p.1-16, 2014.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022.
- SIQUEIRA, R. M. Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica. 253 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.
- SIQUEIRA, R. M., MORADILLO, E. F. As Ciências da Natureza na BNCC Para o Ensino Médio: Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 421–441, 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

