

## Os “Lugares” e “Sentidos” do Ensino das Ciências Humanas na Educação Básica

### The “Places” And “Senses” of Teaching Human Sciences in Basic Education

Daniele Mirte de Oliveira<sup>a</sup>; Deuvanir de Souza Lima Diniz<sup>a</sup>; Sheyla Maria Fontenele Macedo<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - *Campus* Avançado Pau dos Ferros, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Humanas. RN, Brasil.

\*E-mail: [deuvanirsouza@alu.uern.br](mailto:deuvanirsouza@alu.uern.br)

---

#### Resumo

Há múltiplos sentidos e lugares para que as Ciências Humanas se configurem no *corpus* curricular da Educação Básica. Partindo dessa premissa, é objetivo geral deste artigo compreender quais os sentidos e lugares das Ciências Humanas no ensino da Educação Básica. Para descortinar essa intenção, utiliza-se da metodologia qualitativa, através de um ensaio bibliográfico, focado em revisão de literatura, e seguido de uma breve pesquisa documental, fundada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A contextualização do trabalho é demarcada pelos os fatores que contribuíram para o “nascido” do estatuto de “ciência” das Ciências Humanas, em que é “levanta a poeira” sobre a “crise identitária” das Ciências Humanas na esfera da educação. São ainda postas em destaques as questões relativas ao “ocultamento” das humanidades no percurso da história da educação no Brasil. Além disso, busca-se compreender a experiência brasileira a partir da BNCC acerca de como as Ciências Humanas se materializaram em cada uma das etapas da Educação Básica, tomando-se por base, que este é o documento legal regulador do currículo no Brasil. Nesse sentido, é um dos principais contributos desta pesquisa revelar alguns retratos acerca dos marcos, crises, dilemas e conflitos em que as Ciências Humanas foram imersas, e sobre os percursos que essas áreas do conhecimento necessitam percorrer para manter o seu *status* e função social na escola da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Humanidades. Ensino. BNCC.

#### Abstract

*There are multiple meanings and places for the Human Sciences to be configured in the curricular corpus of Basic Education. Based on this premise, the general objective of this article is to understand the meanings and places of the Human Sciences in the teaching of Basic Education. To reveal this intention, a qualitative methodology is used, through a bibliographic essay, focused on literature review, and followed by a brief documentary research, based on the Common National Curricular Base (BNCC). The contextualization of the work is demarcated by the factors that contributed to the “birthplace” of the status of “science” of the Human Sciences, in which it “raises the dust” on the “identity crisis” of the Human Sciences in the sphere of education. w to maintain their status and social function in the Basic Education school. Questions about the “hiding” of the humanities in the course of the history of education in Brazil are also highlighted. In addition, it aims to understand the Brazilian experience from the BNCC on how the Human Sciences materialized in each of the stages of Basic Education, based on the fact that this is the legal document that regulates the curriculum in Brazil. In this sense, it is one of the main contributions of this research to reveal some portraits about the milestones, crises, dilemmas and conflicts in which the Human Sciences were immersed, and about the paths that these areas of knowledge need to go through to maintain their status and social function in society. School of Basic Education.*

**Keywords:** *Humanities. Teaching. BNCC.*

---

#### 1 Introdução

Quais os “sentidos e os lugares” do ensino das Ciências Humanas na Educação Básica? Foi exatamente a partir dessa problemática, e pelo fato das pesquisadoras serem professoras nessa área de estudos, que se baseou a motivação a fim de manter vivo um intercâmbio, em formato de artigo. Toda a rota perseguida, visou realmente fazer uma ligação entre o dito, o posto e as experiências vividas enquanto professoras. É, portanto, um texto imbricado com as esferas formativas e profissionais das investigadoras.

A contextualização da problemática posta despontou a partir da tentativa de compreender por que determinados componentes curriculares, pontualmente os das Ciências

Humanas, são minimizados na Educação Básica, em detrimento de outros, tais como os das Ciências Naturais e Exatas. Outras questões acabaram se desprendendo, como: Quais são os retratos históricos que se encobrem pode detrás dessa asseveração?

O problema se apresenta em um cenário social preciso, o da Educação Básica; envolve sujeitos singulares, o aluno e o professor; tem como *locus* a escola; e fundamentalmente, evidencia o “preterido lugar” ocupado pelas chamadas humanidades, cujo ensino se pronuncia nos estudos teórico-práticos das complexidades relacionais estabelecidas pelos seres humanos nas diferentes sociedades, em suas produções criativas, linguagem, cultura, pensamentos, sentimentos, ações etc. Ou em linhas gerais, as Ciências Humanas possuem

como objeto de estudo o Ser humano em seu *modus vivendi*. O que aprofunda o interesse e as reflexões acerca das razões que colocariam as Ciências Humanas no *ranking* de áreas de estudo de segunda linha.

Constatam-se três fenômenos oriundos do problema posto. O primeiro refere-se à compreensão da tentativa de “esvaziamento” dos componentes das Ciências Humanas (e a reboque das Ciências Sociais) especialmente no contexto educacional brasileiro. Segundamente, reconhecer que é mister reivindicar o “Ser humano” como “realmente” o principal objeto de estudo das Ciências Humanas. Fato esse, que em determinado momento da história foi, inclusive, negado e ocultado pelas respectivas ciências. E em terceiro lugar, que se faz imprescindível a consolidação dos componentes curriculares das Humanidades na Educação Básica, de modo a corroborar na transformação humanística das sociedades “[...] que é preciso resgatar o humanismo das Ciências Humanas nos seus devidos lugares”. (BRASIL, 1991, p.135).

Para consecução desta pesquisa, optou-se metodologicamente pela pesquisa qualitativa, tomada no primeiro momento a partir de um ensaio bibliográfico, focado na revisão de literatura, acompanhado de uma breve pesquisa documental, assente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Importante mencionar, que este texto se constitui em parte dos estudos teóricos realizados para a construção de dois trabalhos dissertativos<sup>1</sup>, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), precisamente do *Campus* de Pau dos Ferros (RN).

Para realizar este trajeto, iniciou-se a busca pela compreensão sobre como as Ciências Humanas se forjaram identitariamente, ou em outras palavras, como elas se consolidaram como “ciência”, dado o embate de empoderamento das designadas “Ciências Exatas e da Natureza”. Para isto dialogou-se especialmente com Chervel e Campere (1999), Fazenda (2018), Frigotto (2008) e Rodrigo (2007)

No segundo bloco temático descortinou-se sobre como as trilhas das Ciências Humanas impactaram no corpo da educação, mais precisamente no terreno do “ensino”. Neste ponto, foram desvelados dilemas éticos identitários de outrora e que trouxeram vários problemas, tais com a fragmentação do conhecimento, do saber, em que ainda, o avanço tecnológico, criou a “cultura do *fast food* do aprendiz”, que busca por uma educação que seja cada vez mais *light*. Bodart e Rogério (2020), Cabanas (2019) e Japiassu (2012) foram contributos que se revelaram neste sentido.

No terceiro subtítulo, desvelou-se o lugar das Ciências Humanas na Educação Básica, em que se realizou uma

análise da BNCC, buscando identificar o lugar que ocupam e os sentidos em cada uma das etapas de ensino da Educação Básica e sua contribuição para a formação do ser.

A relevância deste estudo se subscreve exatamente, e em primeiro lugar, porque identificou-se uma “rota de fuga” para o ensino das Ciências Humanas na Educação Básica. Em segundo lugar, porque é imprescindível revolver o “sótão” da crise identitária aqui revelada. Chegou-se ao entendimento de que é urgente reconfigurar as razões ontológicas para que este ensino se mantenha vivo. E finalmente, recuperar a natureza, o “coração” das Ciências Humanas na Educação, e provocar o reavivamento do humanismo, pois compreende-se que, “[...] somente a cultura humanista é capaz de aprender e expressar o indivíduo em sua singularidade” (BRASIL, 1991, p.126).

Dessa forma, justifica-se a importância do estudo do ensino das Ciências Humanas na Educação Básica, visto que essa área é a responsável pela formação global do homem, acadêmico, protagonista de sua história em um ser cada vez mais capaz de intervir no meio em que vive de forma humana e ética.

À vista da pretensa jornada a ser descortinada, é objetivo geral deste trabalho “Compreender quais os sentidos e lugares das Ciências Humanas no ensino da Educação Básica”.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Metodologia

A rota metodológica adotada é, em primeiro término, de natureza qualitativa e se sustenta no paradigma fenomenológico, cujo percurso é o de trazer à luz certo “fenômeno”, de modo que se possa evidenciar os fatores intervenientes em seu contexto, de forma a interpretá-lo à luz da consciência e com bases em conhecimentos científicos.

É ainda uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), já que se evidencia a intenção de explicitação e aproximação do objeto a ser estudado, e ainda da ordem descritiva, pelo zelo na descrição do fenômeno estudado.

Encontra-se assente em dois trajetos: a revisão de literatura e uma breve pesquisa documental.

Gil (2008, p.44) diferencia a pesquisa do tipo bibliográfica da documental, no sentido de que a primeira “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e a segunda, centrada em documentos, tais como fontes de arquivos (sindicatos, igrejas, instituições diversificadas etc.), legislação, relatórios, cartas dentre outros, e que não foram processados cientificamente. Ou seja, se encontram em seu estado “bruto”.

Para culminar a revisão de cunho bibliográfico, foi sistematizado o seguinte passo a passo metodológico: a) Levantamento de referenciais teóricos científicos que fossem compatíveis com a abordagem da temática e do objetivo geral

<sup>1</sup> Enumeramos os seguintes trabalhos dissertativos: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): seu papel no ensino ético humanista de alunos do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2022); e A dimensão ética e humanista na avaliação da aprendizagem: o olhar docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DINIZ, 2022).

traçado para o artigo, em especial a obra de Japiassu (2012) por trazer estudos robustos acerca do objeto de estudo em pauta; b) Fichamento dos respectivos materiais; c) Seleção dos pontos singulares e mais relevantes em cada um dos materiais (livros e artigos); d) Elaboração de “Inventário Reflexivo” sobre o material estudado, a fim de subsidiar a escrita do manuscrito.

Do trajeto teórico apresentado, o texto foi organizado em dois subtítulos, conforme elucidado na introdução, e contou com os préstimos dos estudiosos mencionados: a) A consolidação das Ciências Humanas enquanto “ciência” (CHERVEL; CAMPERE, 1999; (FAZENDA, 2018; FRIGOTTO, 2008; RODRIGO, 2007); b) As trilhas das Ciências Humanas e seus impactos sob o ensino (BODART; ROGÉRIO, 2020; CABANAS, 2019; JAPIASSU, 2012).

Já a rota da pesquisa documental, fundamentou-se no exame da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cujo propósito foi o de perceber como as Ciências Humanas são apresentadas e fundadas neste documento no contexto do ensino na Educação Básica.

Para consecução deste caminho, utilizou-se a ferramenta “localizar” no aplicativo *Word*, em que a categoria de análise “Ciências Humanas” foi buscada nos capítulos três, quatro e cinco da BNCC, por se tratarem especificamente esses de cada uma das etapas de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No todo, os contributos deste artigo se potencializam no valor ético da “perseverança”, e perseguem a trajetória reflexiva, apresentando contrapontos significativos que se esboçam nas considerações finais como um retrato panorâmico, na intenção de se configurar em mais uma bandeira hasteada em defesa do ensino das humanas nas escolas.

## 2.2 As Ciências Humanas: entre lugares, identidades e dilemas

O ensino das Humanidades tem sua pedra fundamental no humanismo clássico advindo da cultura grega, quando os filósofos tomaram o ser humano como foco de suas cátedras a fim de compreender as bases de nossa existência, as relações tecidas com o cosmos, empenhando-se em explicar a ordem do mundo, com intenção de dar sentido ao universo e investigar sua gênese (RODRIGO, 2007).

Portanto, desde esses tempos remotos, é objeto de estudo das Ciências Humanas o “Ser humano” nas diferentes facetas que o configuram, seus interesses, seus modos de intervenção social, a valoração da alma humana, a compreensão do mundo o qual os humanos estão inseridos, as subjetividades, dentre outros temas de estudos não menos pertinentes.

De acordo com Japiassu (2012, p.32) as Ciências Humanas, [...] surgiram e se desenvolveram tentando responder a questões desse tipo: o que é o homem? Como nasceu a linguagem? O que é consciência? É a família uma instituição universal? Possui a história um sentido? Qual a essência do social? O que vem a ser o poder? O que há de inato e adquirir em nossas condutas? De onde vem a desigualdade social?

As matérias em pauta trouxeram à tona o conhecimento e a sistematização sobre temáticas pertinentes à esfera do ser humano, que ao “tomarem forma” projetaram o advento, a concretização de várias ciências, que hoje congregadas, são reconhecidas como parte das Ciências Humanas, também reconhecidas como “humanidades”, tais como a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Antropologia, a Arqueologia, a Geografia, a Letras, dentre outras.

Para Chervel e Campere (1999), o termo “humanidades” versa de quatro semânticas historicamente distintas. A primeira refere-se ao neologismo humanista grego “Paideia”, permitindo compreender a educação como a formação do ser no sentido pleno. A segunda trata da *episteme* Cristã, distinguindo a literatura profana das escrituras. A terceira refere-se ao humanismo nascido no período da Renascença com escritores gregos e romanos. A expressão “humanidades” foi por fim atribuída originalmente pelos jesuítas, dentro da Universidade de Paris, validada na França no findar do século XVI.

Sobre os seus estudos, as Humanidades correspondiam nas Universidades desde o século XVI (CHERVEL; CAMPERE, 1999) aqueles intermediários que aconteciam entre a Retórica e a Gramática, e que posteriormente foi denominado para os estudos secundários, contemplando estudos como os de Poesia, legitimando a educação voltada para a formação do “espírito humano”, abrindo rotas para o humanismo enquanto paradigma educativo. Como versam Chervel e Campere (1999, p.152), “as humanidades clássicas apresentam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma”.

Desse modo, é um dos principais contributos das Ciências Humanas trazer ao centro dos processos de ensino e aprendizagem, o próprio “ser humano”, favorecendo que a educação se volte para o encontro “dos e entre” os indivíduos. Por este ângulo, a construção de olhares epistêmicos sobre os processos onto e filogenético humanos são imprescindíveis, inclusive para favorecer o incremento da consciência humana, pois é a partir dela que se adquire a percepção sobre quem se é, o que estamos realizando aqui, e qual o real papel da civilização humana.

As Ciências Humanas se consolidaram no curso da história, especialmente a partir do século XIX, na vertente do paradigma da racionalização que se estabeleceu especialmente a partir das Ciências Exatas e Naturais, e que tiveram o positivismo como método. De acordo com Rodrigo (2007), essa corrente filosófica surgiu na Europa e na França, entre os séculos XIX e XX, tendo o filósofo francês Auguste Comte como precursor, que defendia o conhecimento científico como o único conhecimento válido.

Rodrigo (2007) denota que no curso do “nascido científico” das Ciências Humanas, as Ciências Exatas e Naturais fizeram préstimos de seus procedimentos metodológicos

e de suas bases epistêmica e científica. Nesta perspectiva, pesquisas e conhecimentos da ordem empírica tinham que metodologicamente “beber na fonte” da metáfora científica da “Árvore do Conhecimento”, em Descartes: “o modelo de cientificidade das Ciências da Natureza foi tomado como parâmetro da ciência como tal” (RODRIGO, 2007, p.73). Ou seja, as Humanidades procuraram nas Ciências da Natureza diretrizes para converter o saber sobre o sujeito em conhecimentos científicos e a partir de métodos análogos, nem sempre proximais ao universo das rotas percorridas pelos fenômenos geridos por seus objetos de estudo. Para maior compreensão do expressado, Frigotto (2008, p.46) chama atenção de que para “o positivismo, para serem científicas as Ciências Sociais devem se enquadrar no método (neutro, objetivo imparcial) das Ciências da Natureza”. Desta maneira foi criado um dilema, inclusive de natureza ética, já que as Ciências Humanas e nesta esteira também seguiram as Ciências Sociais, ao aderirem as rotas do positivismo clássico, na intenção de dar um caráter mais científico as suas pesquisas.

À vista disso, a busca pela produção de conhecimentos cientificamente “comprovados”, levaram as Humanidades a se distanciarem metodologicamente de sua natureza subjetivizada. E foi neste percurso também assinalado por Japiassu (2012), que se deu a abertura de portas para uma “crise identitária”, exatamente quando estavam iniciando o seu processo de consolidação enquanto “ciência”.

Naturalmente que o assentimento ao paradigma clássico da ciência trouxe em seu arcabouço problemáticas, quer fosse pela dimensão científico-metodológica, ou pela abertura de assertivas sobre a fragilização dos campos de debates temáticos das Humanidades, colocando em “xeque” as próprias Ciências Humanas. Afinal, como “comprovar” (ter provas) de fenômenos que envolvem a complexidade do humano, de seu sentir, pensar, agir, do ser? Como metodizar “objetivamente” a subjetividade humana? Como encapsular as dimensões física, emocional, social, afetiva e espiritual, em análises da ordem meramente quantitativas? Como fugir das interpretações e da adoção dos princípios da hermenêutica na análise dos resultados? Como ceder ao paradigma da neutralidade, em que o homem é nessa esfera da ciência ao mesmo tempo, o objeto de investigação e o investigador, podendo os resultados de suas pesquisas trazerem a dúvida da imparcialidade? Zonas desconfortáveis que as Ciências Humanas passaram a ter de dialogar. Com efeito, as Ciências Humanas de um lado almejavam o *status* de sua validação, e do outro, o reconhecimento enquanto “ciência”. Fatos e dados, as ciências clássicas, a partir do discurso de “autoridade”, dificilmente reconheceram que as Ciências Humanas poderiam aferir métodos que pudessem legitimar cientificidade ao estudo do próprio homem, individual, racional, sensível e socialmente construído.

Desta forma, o receio de que as pesquisas na esfera das Ciências Humanas enveredassem por processos estigmatizados por rótulos de “não ciência”, conduziu cientistas humanos

a buscarem novas formas que pudessem dar cientificidade a suas produções sem os excessos do “rigor positivista”, que para Rodrigo (2007, p.76),

Não trataria, na verdade, de abrir mão da possibilidade, mas de abdicar do padrão positivista de ciência para construir um modelo próprio, adequado ao seu domínio de investigação e epistemologicamente viável.

Em razão do exposto, e na tentativa de assegurar o predicado de “ciência”, as Ciências Humanas distanciaram-se em um primeiro momento da Filosofia, considerada propulsora da reflexão original e racional da civilização desde a Antiguidade, e aproximaram das Ciências da Natureza, adotando a epistemologia positivista como primeiro delineamento para sua pretensão (RODRIGO, 2007). E foi assim historicamente que ganharam autonomia científica no século XIX.

Desde seu aparecimento, as Ciências Humanas buscaram encontrar os fios do enredo de sua construção identitária, assim como situar sua consciência histórica que se embrenhava nas relações entre o passado, a esperança no presente e o sonho de um futuro melhor. A crise identitária criou “nós éticos” para consolidar os corpos epistemológicos, sociais, antropológicos das Ciências Humanas e que em acordo com Japiassu (2012) criou a situação controversa de “[...] estarmos buscando uma nova concepção da razão e uma racionalidade pluralista, mas uma compreensão da vida humana”.

Por outro lado, foi a mesma crise identitária que embutiu a busca desenfreada por um método includente que valorizasse e respeitasse o ser humano enquanto objeto de estudo, seus fenômenos sociais, econômicos, educacionais, culturais, psicológicos, filosóficos e políticos. Japiassu (2012, p. 91) defendia que, “as Ciências Humanas precisam se desembaraçar de seu complexo de inferioridade epistemológica relativamente às ancestrais da natureza”. Dessa forma, as Ciências Humanas foram paulatinamente encontrando percursos qualitativos que validassem o rigor científico, e tentam até hoje firmar este caminho.

Os estudos na esfera da pesquisa qualitativa abriram “fendas” nos discursos tradicionais. Fazenda (2008) advertiu sobre as incertezas que redundam o pensamento cartesiano, clássico, determinista e linear herdados do positivismo. Em suma, a própria ciência tradicional não estaria “liberta” do paradigma subjetivo,

A metáfora da ciência moderna era a de um edifício pronto, acabado, e os cientistas conheciam cada um de seus tijolos, suas partículas fundamentais. Mas a partir de alguns descobrimentos na química e na física, essa forma de se situar no mundo foi profundamente abalada. Até mesmo a ciência, que nos oferecia algumas explicações seguras, mostra-se agora povoada por dúvidas e incertezas (FAZENDA, 2018, p.70).

Essas reflexões trouxeram consigo uma nova percepção sobre a ciência, colocando em risco a própria forma da “ciência clássica fazer ciência”, como também a necessidade de compreender a unidade do “Ser Humano”, que nessa



conjuntura não pode ser entendido separado da realidade ao qual está inserido, ou sequer longe dela. Isso quer dizer que é preciso assumir que enquanto civilização humana nos encontramos diante de “uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto” (FAZENDA, 2018, p.70).

Nesse seguimento, cada cientista peregrinou com suas pesquisas em favor próprio. Assim as especializações, “despedaçaram o conhecimento”, trazendo informações sobre apenas um assunto, e que de preferência pudesse ser quantificado, fragmentando a sua real identidade. Segundo Japiassu (2012, p.181), o “pensamento está esfacelado, dispersos numa miríade de conhecimentos parcelares e locais”. Esses conhecimentos, sob o auspício de uma “pseudo neutralidade”, impedem avanços de uma visão clarificada dos fenômenos científicos que abarcam o ser humano, a sociedade e o mundo que habitamos. Entende-se que, esta rota gerou o que se denomina neste trabalho de “conhecimentos zumbis”, nem vivos, nem mortos, e “mutilados” como destaca Frigotto (2008, p.46),

Quando, em nome da objetividade, neutralidade e imparcialidade se aplica os parâmetros das ciências da natureza aos fatos sociais acaba-se mutilando as determinações fundamentais que permitem entender os fatos. A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico.

Na contemporaneidade, persiste o contexto dos dilemas éticos em que as Ciências Humanas ainda vivenciam e experimentam no sentido de superar a crise identitária. Muitas áreas do conhecimento foram afetadas, em destaque a esfera da educação, especialmente pelo fenômeno da “hierarquização” de certas disciplinas, em oposição a outras. E neste sentido, além da barreira do “desprestígio”, a disciplinarização, por sua própria natureza, inviabilizou o diálogo com outros campos do saber, e remete-se a um segundo e grave problema no campo do ensino, a materialização da divisão ou fragmentação dos saberes.

### **2.3 Ciências Humanas e Educação: retratos da experiência brasileira**

A fragmentação do conhecimento trouxe inúmeros impactos para o terreno da educação, dentre eles forjou o ato de ensinar focado no hábito inveterado, tanto por parte do professor como do aluno, de “pensar” em “caixinhas”, o que significa transformar o humano em um “ser em pedaços”, hierarquizando-se em certos componentes curriculares a razão, em outros o pensamento filosófico, em outros (poucos), a sensibilidade etc.

Houve ainda uma perda substancial da formação humanística, com foco no desenvolvimento da “pessoa”, do “indivíduo”, especialmente em detrimento da supervalorização de certas áreas do conhecimento, e que remete à reflexão sobre o papel da Ciências Humanas nos domínios educacionais. Japiassu (2012, p.165) compreende que o lugar das Ciências

Humanas precisa ser reivindicado:

as humanidades, ao contrário, registram e refletem sobre a grande complexidade da condição humana [...] precisamos reivindicar o direito de reclamar e redescobrir o lugar do Humanismo em nosso sistema de educação, em nossa cultura e em nossa sociedade.

Para Saviani (2011), a natureza humana não é dada aos homens, mas produzida por cada ser, através de uma ação intencional que busque identificar princípios éticos e políticos, bem como uma prática educativa que objetive a cada ser da espécie humana uma formação de cunho humanista, pois o produto da coletividade histórica dos homens sempre foi e será a humanidade. Macedo (2018) conduz a uma reflexão sensível sobre humanização, que quando a pessoa se humaniza ela certamente buscará o melhor caminho ético, o do bem pensar, sentir, fazer, agir, pois em não há processo de humanização que se sustente sem a ética. Ou seja, humanizar é revisitar e fomentar o bem individual e coletivamente.

Mas como se deu o impacto do histórico das Ciências Humanas no Brasil?

De acordo com Dalorosa (2008), no Brasil a educação foi introduzida pelos colonizadores portugueses com a Companhia dos Jesuítas e predominou por todo período colonial, apesar do positivismo ter influenciado o pensamento político em terras “brasilienses”, a educação escolar não teve sucesso até o final da primeira República.

De acordo com Saviani (2008), dentre as várias correntes pedagógicas que se firmaram no Brasil, destaca-se a Pedagogia Nova. Neste período muitos avanços se sucederam, apesar de várias críticas tecidas, mas escolas adotaram métodos humanistas, baseados em pesquisas rogerianas, em que o educando se tornou o centro do processo, firmando-se a âncora na relação entre o professor e o aluno, visando-se a qualidade do ensino e os interesses dos estudantes. A Psicologia avançou, a Sociologia ganhou espaços, a Filosofia, dispunha sobre o ser humano e a existência desse ser, priorizando-se os processos educativos reflexivos. Neste âmbito, tudo corria bem para as Humanidades.

Já no período da Ditadura no Brasil, ocorreram momentos de censura e repressão da opinião pública brasileira, houve a reorganização do espaço escolar do agora Ensino Fundamental, instituindo áreas de conhecimento e disciplinas novas como a Educação Moral e Cívica. De acordo com Martines (2014 *apud* BODART; ROGÉRIO, 2020, p.129), esse “acontecer” trouxe “nova configuração ao ensino das humanidades no contexto de uma pedagogia autoritária de ênfase na tríade ‘formar’, ‘cultivar’, ‘disciplinar’”.

A partir de 1980, período da redemocratização brasileira, e após contestação desse ensino linear, estados e municípios elaboraram novas propostas curriculares com ênfase na formação do ser humano reflexivo, consciente e transformador (BODART; ROGÉRIO, 2020).

Assim, no diálogo com Bodart e Rogério (2020), pode-se aferir que os recentes debates no Brasil sobre a premência de

reformas no sistema escolar, transcorreram sobre o processo de elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE (2014), bem como sobre a reforma da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), com a flexibilização do currículo e o acesso a itinerários informativos.

A educação veio se “tecnologizando” no mesmo passo em que a sociedade assimilou conteúdos da mesma natureza. Houve um avanço da educação *fast food*, currículo mínimo e aligeirado, especialmente no curso pandêmico da Covid 19<sup>2</sup>, registrada no Brasil a partir da segunda quinzena de março de 2020.

Por certo, os processos educativos se “ensimesmaram”, ou seja, houve uma busca desenfreada por formações minimalistas e autodidatas, em que o indivíduo “dispensou” a figura do mediador, foi o mergulho do “Si” diante do tecnológico. E nesta esteira, se projetou a busca por diferenciados formatos de educação *on-line*. A educação “ensimesmada” se apartou do humanismo e se distanciou da formação anímica de outrora: “No século passado, acrescentava-se, igualmente, que as humanidades clássicas se apresentam não somente como estudos, como uma instrução, mas como uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL, 1999, p.4). Dessa forma, foi possível perceber que as Ciências Humanas no Brasil, e de forma global, encontravam-se mais uma vez, ameaçadas, e em que a própria figura do professor hoje se encontra cerceada de incerteza. Então, resta a pergunta: Qual a rota de saída proposta para o ensino no terreno das Ciências Humanas?

Cabanas (2009, p.15), estudioso da Pedagogia Humanista, propõe uma educação que hierarquize os conhecimentos humanísticos “[...] una educación de base humanista es esto solo, y no una enseñanza recargada de humanidades” e acrescenta que “La formación ha de ser profunda, unitária total”. Nesta mesma linha de estudos, Macedo (2018) preconiza a Pedagogia Humanista com base em uma ética da “reflexão sensível”, em que o educando aprenda a questionar o que é bom para sua vida, como para a dos demais humanos e de todas as vidas em seu entorno, inclusive, do planeta. Mas como manter um currículo ético e sistêmico, quando há um risco para além da fragmentação do conhecimento? Quando o que se coloca em discussão é o próprio humanismo, enquanto as temáticas das ciências da natureza promotoras do avanço tecnológico sobem no *ranking* e assumem o império científico?

As lacunas são perceptíveis, há o passado, mas há o que se agrega ao presente. Um encontro entre décadas de desencontros entre a “valorização e a desvalorização” das Ciências Humanas. Agora é preciso mais do que nunca encontrar o atalho para que com base em uma epistemologia humanística se possa assumir a real natureza, a de que o ser humano é o centro da “mandala” das Humanidades.

Japiassú (2012, p.30) propôs como solução para o

renascer das Ciências Humanas, o que denomina de “O sonho interdisciplinar”, ou seja, só seria possível romper essa fragmentação entre as disciplinas e as Ciências Humanas a partir da interdisciplinaridade.

Para o hoje, no aqui, e no agora, aventa-se a possibilidade de multi formatos: o transversal, o inter e o transdisciplinar. Percursos que possibilitem a integração, mas também a autonomia e o respeito às especificidades da unidade do saber. Ou como versou Fazenda (2008), urge a necessidade de uma atitude de ousadia e de busca nas práticas de ensino. Já para Cabanas (2019, p.14), “[...] sabido es que la formación en Humanidades facilita una comprensión global, interdisciplinaria y crítica de la realidad social”.

Sobre a transdisciplinaridade, Macedo (2018) compreende que esse é também um destino a ser perseguido, e sustenta que a transdisciplinaridade se firma para além da interdisciplinaridade, e assume um sentido de transcendência, na perspectiva de rompimento das barreiras disciplinares, tomando o conhecimento científico como um “todo” pensar, sentir e fazer.

Nessa maneira de compreender, as Ciências Humanas, em especial no Brasil, ainda necessitam superar vários conflitos herdados do passado, de sua história. Inicialmente quanto a “esgrima oculta” e forjada a partir da ideia de que uma ou outra área do conhecimento possui *status* e privilégios em detrimento de outra. A segmentação, como vista, ainda é outro problema. Mas já se permite enxergar as promessas da estrada que se lança à frente, é o que se revela neste momento pós-moderno. São, portanto, caminhos que precisam ser refletidos.

O paradigma tecnológico tem adentrado o espaço escolar, admitindo inclusive a possibilidade do “cancelamento” da escola propriamente dita. Processo esse que está se revelando por meio da “nulificação” de componentes curriculares das Ciências Humanas nas matrizes curriculares dos diferentes cursos, quer seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Não é preciso ir longe, a experiência brasileira desnuda os casos da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio que vem sendo destituídos a partir dos discursos de que seus sentidos e significados são esvaziados de valor.

E embora “humanizar” pareça para alguns uma utopia, compreende-se que este é um caminho que precisa ser percorrido. E já se faz tarde a hora!

#### **2.4 O lugar das Ciências Humanas na Educação Básica: a BNCC em foco**

As Ciências Humanas têm se incrementado no sentido de firmar as bases que assegurem o seu lugar no ensino. Neste trabalho interessa também compreender como a área de Ciências Humanas é tratada na organização curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cada etapa da Educação Básica e qual é a sua importância na formação do estudante e do ser.

2 Entendida como uma infecção respiratória aguda causada pelo Corona vírus SARS-CoV-2.

A BNCC teve sua primeira versão no ano de 2015, em que participaram 116 pessoas através de uma plataforma digital. De acordo com Silva, sua elaboração foi realizada por,

por técnicos do Ministério da Educação (MEC), representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de Universidades, [...] e outras instancias (mais conservadoras) da sociedade civil (SILVA, 2019, p.66).

Sua primeira versão contou com uma reduzida participação dos professores, no entanto no ano de 2016 a BNCC foi disponibilizada para análise das escolas. A autora relata que, “[...] foram recebidas 12.226.510 contribuições *on-line*” (SILVA, 2019, p.67). Essas contribuições resultaram nesse mesmo ano na segunda versão da Base, porém, a última versão foi a terceira, que só ficaria pronta no ano de 2017, quando foi homologada. No entanto, somente no ano de 2020 a BNCC começou a ser efetivamente implementada nas escolas, sendo este documento um regulamentador legal das aprendizagens, consideradas como “a base” para todos os estudantes das escolas públicas e privadas da Educação Básica no Brasil. (BRASIL, 2018).

O documento foi elaborado objetivando nortear os currículos educacionais do Sistema Nacional de Educação, assegurando aos Estados e Municípios uma organização curricular flexível, sendo possível realizar adaptações de acordo com as especificidades locais. (BRASIL, 2018).

Ao realizar-se o estudo do documento BNCC observou-se que na Educação Infantil o currículo não é dividido em áreas de conhecimento, como os do Ensino Fundamental e Médio, mas organizado por eixos estruturantes. Dessa forma, buscou-se compreender o desenrolar das Ciências Humanas nesta etapa da Educação Básica.

Constata-se que o currículo se organiza em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Dessa forma, embora as Ciências Humanas não sejam evidenciadas por sua nomenclatura, é possível identificar as humanidades em todos esses campos de experiências.

A BNCC na Educação Infantil denota a prioridade dada as relações humanas na interação com o meio ambiente, a natureza, o contexto em que se vive, priorizando-se os vínculos sociais, em que as atividades objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em dado tempo e espaço, e são estruturadas através das “[...] interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40).

As Ciências Humanas se desenvolvem na Educação Infantil através da exploração concreta dos fenômenos científicos, em que a observação, a reflexão e o diálogo são ferramentas fundamentais para o incremento dos saberes e valores ético-humanistas. Compreende-se ainda que, o ensino deve tomar como ponto de referência os conhecimentos

prévios dos educandos, assim como também envolver a família e a comunidade na prática pedagógica, que são “chaves” para potencializar as aprendizagens:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 36).

Ensinar Ciências Humanas na Educação Infantil é estar pronto para vincular as curiosidades das crianças à vontade de aprender, de saber, considerando as etapas iniciais para o acesso ao conhecimento científico. O que exige do professor as capacidades de pesquisar, de estudar, de dialogar, ouvir e de buscar conhecer cada criança, sua família e meio sócio cultural em que está inserida. Porém mais ainda. O ensino das Ciências Humanas terá de conceber e legitimar a infância como um período do desenvolvimento “propício” à formação de um ser humano que possa dignificar a vida, em todas as instâncias em que essa se configure. Logo, toda a experiência infantil, precisa ser valorizada e transformada em situações de aprendizagem, objetivando-se que a criança se perceba e conheça como ser pensante, sensível e atuante a partir de sua própria realidade. Partindo deste contexto, as Ciências Humanas na Educação Infantil ganham contorno a partir da compreensão de que o conhecimento é também fruto da experimentação:

[...] os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações (BRASIL, 2018, p.54).

Dessa forma, e desde a tenra idade, percebe-se que há na BNCC a intenção de que as crianças comecem a ter acesso ao universo da pesquisa. O ato de investigar, a curiosidade são atitudes inerentes à natureza humana. As crianças buscam compreender a verdade através de suas experiências e relações interativas e sociais com outros e com o mundo. Sendo assim, chegam à Educação Infantil como “buscadores do saber” e com uma bagagem sócio cultural, que serve como ponto de partida para conduzir o fazer pedagógico em direção ao interesse do educando pelo conhecimento. Esse cuidado docente se faz necessário, por entender que a Educação Infantil é a etapa mais importante da Educação Básica, já que é nessa fase que a criança chega ao mundo ávida pelo novo, pelo aprender e em que começa a se relacionar consigo, a ser independente, a criar e recriar o meio em que está inserida.

O ensino das Ciências Humanas necessita incluir o *viés* do humanismo desde a Educação Infantil: “[...] precisamos

reivindicar o direito de reclamar e redescobrir o lugar do humanismo em nosso sistema de educação, em nossa cultura e em nossa sociedade” (JAPIASSU, 2012, p.165). Essa reivindicação se faz necessária visto que o sistema educacional e a escola atual ainda no *modus operandi* tradicional. A preocupação com o “conteudismo” já se manifesta mesmo na Educação Infantil, afinal é “preciso dar respostas à sociedade”. E as crianças são “nicho de mercado”, são massas de consumo. Logo, urge que as Ciências Humanas superem as crises internas, no corpo das ditas ciências e no curso de sua

própria história, pois é mister reconhecer, que ainda é escasso o investimento na formação humana, a tomar como exemplo, o problema do “ocultamento” do ensino da ética nas escolas e no curso de formação de professores (MACEDO, 2018).

No que se relaciona ao Ensino Fundamental, exatamente aos anos iniciais, encontra-se na BNCC um subtítulo específico e direcionado à esfera das Ciências Humanas, diferentemente da Educação Infantil. O item 4.4 do documento apresenta uma visão sobre a concepção dos seus objetos de conhecimento e objetivos (Quadro 1).

**Quadro 1** - Ciências Humanas na BNCC – objetos de conhecimento e objetivos para o Ensino Fundamental

<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Objetivos</b>
Contextualização e cognição	Desenvolver a cognição <i>in situ</i> , marcada pelas noções de tempo e espaço.
Tempo, o espaço e o movimento	Possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território. Compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.
Crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder	Estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.
Produção de conhecimentos e saberes	
Formação ética	Formar as novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.
Procedimentos de investigação	Contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional).
Espaço biográfico	- Problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros).
Desenvolvimento de algumas competências específicas	Compreender de si e do outro; Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional; Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade; Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas; Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados; Construir argumentos para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental; Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação.

**Fonte:** Baseado em BNCC (BRASIL, 2018).

De acordo com o Quadro 1, as Ciências Humanas no Ensino Fundamental, anos iniciais, contribuem com uma gama de objetos de conhecimento, que perpassam por inúmeras áreas que vão desde à compreensão dos universos históricos, geopolíticos, literários, artísticos, até à formação ética, voltada para uma visão sistêmica de cidadania, ou seja, o papel do indivíduo no mundo e do mundo em sua vida. Nesse sentido, as Ciências Humanas também são promotoras do diálogo interativo argumentativo sobre temáticas sociais como o respeito ao ambiente, a solidariedade, a participação, o protagonismo, o conhecimento e a preocupação com as desigualdades sociais. Considera-se que a sociedade, e por sua vez a escola, precisam identificar os reais contributos das Ciências Humanas na formação dos indivíduos, pois é através

deles que questões sobre o humanismo, a igualdade, a justiça, os desafios globais que nos assolam são trazidos à baila.

Nessa etapa da educação básica o ensino das Ciências Humanas é realizado principalmente através de dois componentes curriculares: História e Geografia, sendo que esses, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) são ministrados pelo professor pedagogo, polivalente. Ou seja, um único professor ministra todos os componentes curriculares, o que nem sempre significa que os conteúdos programáticos aconteçam de forma interdisciplinar. De acordo com Frigotto, isso ainda ocorre devido à limitação na formação dos professores:

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se, na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outras



condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido (FRIGOTTO, 2008, p.59).

Nessa perspectiva, para que a proposta interdisciplinar se concretize de forma integrada a outros modelos nas escolas, é preciso que os professores percebam que a interdisciplinaridade se materializa em primeiro lugar no curso do próprio entendimento sobre os seus sentidos e significados. E logo, a partir do diálogo com seus pares, e por intermédio da reflexão e da colaboração de todos os envolvidos no processo. O fato é que, a interdisciplinaridade necessita ser corporificada por meio de “condutas interdisciplinares”. Para tanto, é preciso que se realizem estudos, pesquisas, e principalmente, que as vivenciem, colocando em prática essas atitudes em suas aulas.

Após a homologação da BNCC, instituiu-se um “Novo Ensino Médio”, nomenclatura assumida em circunstâncias de consideráveis mudanças em seu formato. Essa mudança se referiu principalmente em razão da organização do ensino a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há também a proposição de que os professores trabalhem as competências de cada área de conhecimento aprofundando-as, com vistas a desenvolver a aprendizagem a partir de uma metodologia de ensino interdisciplinar. Sob esse prisma, é preocupante, em particular, que haja um “esvaziamento” a partir do “ocultamento” das Ciências

Humanas e seus respectivos conhecimentos, especialmente a partir da intenção de que esses componentes se diluam em práticas pedagógicas, o que acarretaria em um processo de precarização de seu *status* enquanto componentes curriculares disciplinares.

A possibilidade de os estudantes optarem em também ficar sem os conhecimentos dessa área, cria lacunas na formação voltada à produção de reflexões, debates, minimizando a compreensão de si, do mundo e sobre as formas de intervir sobre ele, o que compromete a sociedade de modo geral. Como explicam Branco *et al.* (2018, p.16),

[...] isso implica uma redução considerável dos conteúdos a serem abordados, o que promove ainda mais esvaziamento e precarização do ensino. É válido lembrar que, pelas alterações promovidas pela Lei Nº 13.415/2017, somente Matemática e Língua Portuguesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio não estaria voltada a propiciar a formação emancipatória do ser humano, mas sim a atender as rápidas demandas mercadológicas. Em suma, como adverte Fazenda (2008), registram-se impasses “[...] vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas”.

Sobre o curso das Ciências Humanas no Ensino Médio, analisa-se a partir do Quadro 2, que os objetos de conhecimento potencializam as questões iniciadas no Ensino Fundamental.

**Quadro 2 - Ciências Humanas na BNCC – objetos de conhecimento e objetivos para o Ensino Médio**

<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Objetivos</b>
Hipóteses e argumentos	Elaborar hipóteses que fundamentem e fortaleçam a argumentação necessária ao diálogo.
Dialogicidade	Aprimorar a capacidade de dialogar com o outro e com as novas tecnologias positivamente; Oportunizar aos estudantes a análise, e o uso consciente e crítico das tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.
Protagonismo Juvenil	Incentivar a mobilização diferentes tipos de linguagens; Valorizar o trabalho de campo e as diferentes formas de registro; Contribuir para o engajamento dos alunos, através de práticas cooperativas, na formulação e resolução de problemas.
Garantia de Aprendizagens	Tematizar e problematizar categorias da área fundamentais a formação do estudante: tempo e espaço; território e fronteiras; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Abordar todas as categorias e temas à luz das especificidades da região, de seu território, de sua história e cultura.
Capacidades investigativas	Aprimorar a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional).
Competências específicas	Analisar processos políticos, econômicos, ambientais e culturais nos âmbitos, local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos; Compreender e posicionar-se criticamente, tomando decisões baseadas em argumentos fortes e fontes científicas; Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, as relações de poder e o papel geopolítico dos Estados-nações; Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas; Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Baseado em BNCC (BRASIL, 2018).

Nessa etapa de ensino, as Ciências Humanas incentivam a argumentação fundada em conhecimentos científicos, a fim de que os alunos sejam capazes de realizar o enfrentamento acerca das diversas formas de injustiça social de maneira que possam participar de debates públicos de forma crítica, construtiva e ética.

Nessa perspectiva, ainda persistem questionamentos em torno do documento no que se refere ao acesso e a garantia dos conhecimentos científicos das áreas das Ciências Humanas. Na esteira dessas matérias, somam-se as preocupações acerca da formação docente, cujo formato curricular tradicionalmente vem sendo disciplinar. Fazenda (2008, p.68) ressalta que “nada tem significado isoladamente; tudo depende do todo”. E apesar da interdisciplinaridade ser adotada como princípio formativo nas licenciaturas em geral, entende-se que são necessários investimentos na formação continuada, que favorece o curso da epistemologia interdisciplinar, isso porque, “na formação continuada, tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista” (GATTI *et al.*, 2019, p.195).

Arrematando as reflexões trazidas até aqui, identifica-se a dicotomia que assola os domínios das Ciências Humanas na BNCC. Por um lado, a hierarquia dada as humanidades desde a Educação Infantil, cujos conhecimentos se desenvolvem a partir das primeiras interações sociais infantis, realizadas através de atividades lúdicas, artísticas, priorizando-se o método empírico. Esses conhecimentos avançam no decorrer do Ensino Fundamental, anos iniciais, em caráter teórico-prático, a fim de que ao chegar ao Ensino Médio, o aluno tenha desenvolvido as habilidades e competências necessárias à sua aprendizagem, como também ao seu crescimento pessoal, de modo que o conduza a uma conduta ética e humanista em todas as suas relações. Do outro lado, há um “esvaziamento” escamoteado, a partir da premissa de que essas ciências se fluidifiquem exclusivamente na interdisciplinaridade.

### 3 Conclusão

A questão motivadora da pesquisa e que se consolidou no objetivo de vasculhar os sentidos e lugares do ensino das Ciências Humanas na Educação Básica, possibilitou rebuscar nas considerações finais um “retrato epistêmico” em formato panorâmico, que a seguir é revelado.

Preliminarmente, a foto evidencia que o ensino das Humanidades historicamente manteve seu interesse e o foco gnosiológico nas dimensões humanas desde antes mesmo de se consolidar como ciência no século XIX.

O “reconhecimento” das Humanidades enquanto “ciência” aconteceu em decorrência do avanço dos estudos nas esferas social, psicológica, antropológica, cosmológica etc. Mas também é fato que, a insígnia de “ciência” se ancorou a partir do alinhamento ao positivismo do francês Auguste Comte e ao objetivismo metodológico característico das Ciências Exatas

e Naturais, e, pelo conseguinte distanciamento da Filosofia, ganhando a cientificidade almejada no século XIX.

O “perambular identitário” das Ciências Humanas desvelou trilhas que se descortinaram entre processos históricos de “negação e aceitação” de seu principal objeto de estudo, “o Ser humano”, tendo nessa jornada de superar a premência do complexo de inferioridade epistemológica diante das demais ciências. Foi também neste curso, que aos “trancos e barrancos” as humanidades buscaram o firmamento de um paradigma próprio de investigação, o qualitativo, em prol dos estudos que envolvem pesquisas de cunho humanístico, buscando a compreensão dos fenômenos que envolvem a completude psicológica, biológica, sociológica, cultural e espiritual.

O ensino interdisciplinar é uma rota a ser perseguida, mas não pode ser a única. É preciso que a natureza de cada um dos componentes curriculares que compõem as Ciências Humanas se evidencie. É imprescindível reconhecer os contributos de cada área. Isso seria desnaturalizar o aprofundamento nos diferentes campos de pesquisa. E deixar as Ciências Humanas no modo tão somente “interdisciplinar” é desconstruir paulatinamente o prestígio alcançado enquanto “ciência”.

No ensino das humanas, se requer aliar a perspectiva de que o Ser humano “se constitui em unidade”, indivisível, sistêmico, e que, portanto, precisa ser compreendido a partir de sua gênese (onto e filo). E é nessa conjuntura que devem brilhar também os sonhos, os ideais e sua concretização para cada indivíduo. Logo, as Ciências Humanas na Educação Básica terão de superar ao mesmo tempo os signos do “coletivismo”, do “individualismo” e do “elitismo” e apoiar-se na pedra fundamental de uma pedagogia cooperativa. Ou seja, pensar o humano do ponto de vista individual para o social, e vice-versa.

As Ciências Humanas na BNCC ocupam um lugar bastante significativo na Educação Básica, visto que é possível identificá-la como basilar para a formação do ser, do cidadão e desde a primeira etapa de ensino, a Educação Infantil. Por outro lado, é notório o “escoamento” e a tentativa de esvaziamento dos conteúdos programáticos de forma a provocar o “desempoderamento” deste ramo científico. Questão essa que merece atenção dos professores e pesquisadores desta área.

O retrato aqui apresentado, deixa transparecer com clareza as cores impressas na relevância das Ciências Humanas e de seus componentes curriculares para a Educação Básica. Entretanto, também se denota na fotografia, que apesar de considerar os estudos e pesquisas nessa área científica fundamentais para que os professores e a escola assumam suas funções sociais e o seus papéis transformadores, infelizmente, no Brasil, e durante um longo período da história da educação, se registrou o “cancelamento” e a “segmentação” de componentes curriculares essenciais das Ciências Humanas. Desta maneira, lacunas fundantes e estruturais se abriram no fluxo da compreensão e explicação

dos fenômenos que circundam a existência humana.

É mister lembrar ainda que, embora a elaboração e implantação da BNCC tenham acontecido com a participação de parte da sociedade, com contribuições de profissionais da Educação Básica, com membros de associações científicas entre outras organizações e associações, ainda persistem debates e dúvidas em seu entorno, especialmente no que se refere ao lugar (ou não lugar) ocupado pelo ensino das Ciências Humanas.

Ao adentrar a rota das humanidades na educação, são inegáveis os seus contributos sociais e pode-se compreender o peso na formação dos valores, sentimentos, consciência, identidade humana, bem como o despertar sobre o pertencimento ao mundo, que se configura na aprendizagem para a vida em sua totalidade, nos permitindo compreender que a educação não poderá convergir a um ensino quantitativo ou de larga escala.

Do objetivo proposto para este trabalho, uma imagem com precisão se revela: há um estado docente de “brumas e incertezas” acerca dos rumos das Ciências Humanas no ensino, especialmente neste tempo, neste aqui e neste agora. E é ainda preciso considerar que as Ciências Humanas acendem “lumes” dos pensamentos ético, sensível, reflexivo, autônomo e consciente. É preciso “ser luz” em direção à educação humanista.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino de humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRANCO, E.P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates Educ.*, 2018. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>.
- BODART, C.N.; ROGÉRIO, R.M. (Org.). *A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

CABANAS, J.M.Q. Propuesta de una Pedagogia Humanística. *Rev. Española Pedag.*, n.283, 2009.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. *Educ. Pesq.*, 1999. doi:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200012>.

DALOROSA, A.Â. Epistemologia e educação: articulações conceituais. *Publ. UEPG Humanit. Sci. Appl. Soc Sci; Lingust. Lett. Arts*, 2008. doi: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v16i2.651>.

FAZENDA, I.C.A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, v.10, n.1, p.41–62, 2010. doi: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, H. *A crise das ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGO, L.M.A questão da cientificidade das ciências humanas. *Pro-Posições*, v.18, n.1, p. 71-77, 2007.

MACEDO, S.M.F. *A ética, a ética profissional e a educação*. Curitiba: CRV 2018.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A.R.L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R.I. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.