



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFERSON DA COSTA LUIZ

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

CURITIBA
2019

JEFERSON DA COSTA LUIZ

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Peres Barbosa.

CURITIBA
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

JEFERSON DA COSTA LUIZ

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Renata Peres Barbosa

Orientadora – Departamento de Planejamento e Administração Escolar, UFPR.

Profa. Dra. Luani de Liz Souza

Departamento de Planejamento e Administração Escolar, UFPR.

Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR.

Curitiba, 10 de dezembro de 2019

Dedico este trabalho, a Deus que me deu força, graça, paciência, capacidade e fôlego para desenvolver este trabalho.

Dedico à minha orientadora pela sua sabedoria, paciência, carinho e atenção que teve comigo ao longo de nossa convivência durante estes dois anos, principalmente com a flexibilidade durante os encontros e reuniões de forma com que não fossem nos mesmos dias que eu estivesse em meu emprego e o convite para integrar seu primeiro grupo de pesquisa na universidade, por meio da Iniciação Científica o qual além de uma pesquisa, resultou também neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Dedico aos meus pais que sempre se preocuparam com a minha educação, dando-me total apoio com os estudos até chegar à graduação, as minhas irmãs por acreditarem em meu potencial e conhecimento para ser professor e pedagogo. E aos verdadeiros e melhores amigos, de infância, adolescência ou da vida adulta que acreditaram na possibilidade e realizações dos meus sonhos e que sempre estão ao meu lado de alguma forma ou outra. Enfim, dedico a todos (as) que amo!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pela minha vida, pela minha família e amigos. E agradecer a Deus, pois me ajudou a chegar até aqui onde estou, desde o meu ingresso na Universidade, até o presente momento, concluindo o curso.

Agradeço aos meus pais (Antônio/Maria) e irmãs (Marli/Rose), por toda paciência, amor e carinho que tiveram, e o apoio que me deram, me auxiliando até mesmo nos momentos de desânimo, estresse e cansaço, durante todo meu percurso acadêmico.

À minha orientadora, Profa. Renata Peres Barbosa, pela orientação, acompanhamento, amizade, pela sabedoria e a enorme paciência em me conduzir neste trabalho, pelas suas correções e incentivos a cada reunião sempre com abraço sincero que me trazia calma e confiança que no final tudo daria certo. Acompanhado claro sempre de um “mimo” (docinho, chocolate, amendoim) para acalmar minha ansiedade. Lhe tenho como referencial de profissional nos caminhos que pretendo seguir na continuação de meus estudos na pós-graduação, mestrado e doutorado no campo do Currículo Escolar e com a Teoria Crítica.

Também aos colegas do Hospital em que trabalho e passo 12 horas noturnas diariamente que sempre estão ouvindo meus desabafos com relação aos estudos e vida acadêmica ao longo destes 5 anos.

Aos professores que marcaram de maneira significativa minha trajetória escolar desde as séries iniciais até a Formação de Docentes, onde dei o primeiro passo para me tornar professor e agora finalmente pedagogo, tenho cada semblante guardado em minha memória.

A Amanda minha amiga de infância, um dos grandes motivos que me incentivou a tentar uma vaga em uma universidade pública. Obrigado por sempre acreditar em mim e me fazer tentar o “tenebroso” vestibular da UFPR.

À Universidade, que proporcionou a oportunidade do curso, juntamente aos docentes, que nos instruíram com sabedoria, para me preparar para essa profissão. E as colegas de turma: Agatha, Ana Débora, Flavia, Mariana, Rita, Rafaella pela parceria nos seminários, estágios e almoços.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, sem vocês, seria tudo mais difícil. Obrigado!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(PAULO FREIRE).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a concepção de formação presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de Theodor W. Adorno um dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, especificamente de sua Obra “Educação e Emancipação”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que se pauta na perspectiva da construção de competências e habilidades, conceitos que subjazem determinada concepção de educação. Buscaremos problematizar que por trás do discurso das competências da BNCC, reduz-se a uma formação para o controle, se mostrando limitada colocando em risco o sentido da formação escolar e suas potencialidades emancipatórias. A base teórica adotada é a Teoria Crítica da Sociedade, que permite refletir sobre como a sociedade no modelo capitalista se organiza e suas determinações na organização do trabalho pedagógico na escola. Pretendemos problematizar a partir de Theodor Adorno, categorias como: Semiformação, Razão Instrumental e Experiência Formativa. O referencial da Teoria Crítica se justifica, pois, permite a reflexão sobre os limites e possibilidade da experiência formativa, que se configura como problemática inerente ao debate de Adorno. Como resultados verificamos a partir da pesquisa realizada, que a BNCC se mostra distante e oposta à perspectiva de formação emancipatória, uma vez que prioriza no discurso das competências a competitividade na sociedade administrada, centralizada numa formação para o mercado visando à integração ao modelo hegemônico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Competências. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the training of the National Common Curriculum Base (BNCC), from Theodor W. Adorno one of the thinkers of the Critical Theory of society, specifically of his work "Education and Emancipation". The Common National Curriculum Base (BNCC) is a document that presents a perspective on building competencies and skills, concepts that subject the determination of education. Look for problems with the back of BNCC competency discourse, reduce a form of control by showing only the risk limit or school training and its emancipatory potentialities. The theoretical basis adopted is the Critical Theory of Society, which allows us to reflect on how the society in the capitalist model is organized and its determinations in the organization of pedagogical work in school. We intend to problematize from Theodor Adorno, categories such as: Semiformation, Instrumental Reason and Formative Experience. The framework of Critical Theory is justified, allows to allow a reflection on the limits and possibility of formative experience, which configures as a problem inherent in the debate of Adorno. As the results verified from the research carried out, that the BNCC shows distant and opposite to the perspective of emancipatory formation, since it prioritizes the discourse of the competences of the managed society, centered on the formation for the market that uses the hegemonic model. It is a bibliographic and documentary research.

Keywords: National Common Curriculum Base. Competences. Critical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONARCFE- Comissão Nacional de Reformulação de Cursos e Formação de Educadores

CONSED- Conselho Nacional de Secretária de Educação

DCNS- Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE- Plano Nacional da Educação

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO.....	13
2.1 SOBRE A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL.....	13
2.2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	15
2.3 SOBRE A SEMIFORMAÇÃO.....	17
2.4 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE.....	20
3 FUNDAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	23
3.1 O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	23
3.2 O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM: SOBRE SUA NECESSIDADE E POSSIBILIDADE.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo discutida nos últimos anos, com disputas travadas em seus sentidos e finalidades. A atual BNCC, aprovada recentemente, se define como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p.7).

Logo na introdução o documento explicita que isso se dará mediante ao desenvolvimento de competências e habilidades, definidas como:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

Porém, é necessário e possível um documento prescritivo que liste quais conteúdos realmente os estudantes precisam aprender ao longo da sua trajetória escolar? O que há por trás e quais os fundamentos da BNCC? Que tipo de cidadãos pretende-se formar partir desta concepção de formação?

Este trabalho visa problematizar a concepção de formação presente na atual BNCC, que se pauta na perspectiva da construção de habilidades e competências, conceitos que subjazem determinada concepção de educação, discutindo os pressupostos expostos ao longo do documento, mas também os que estão “ocultos”.

A problematização se realiza, a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade em especial Theodor Adorno.

O objetivo geral deste estudo apresenta-se como:

Analisar a concepção de formação humana e cultural na BNCC a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Para tanto, objetiva-se problematizar o discurso das competências presente na BNCC, sustentando que tal concepção inviabiliza uma formação crítica e autorreflexiva. E debatendo a partir dos pressupostos críticos que traz reflexões importantes sobre os processos formativos e emancipatórios.

Metodologicamente abrange uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir de Theodor W. Adorno, um dos pensadores da Escola de Frankfurt na Alemanha adepto à

Teoria Crítica da Sociedade, especificamente de sua obra “Educação e Emancipação” que aborda conceitos e categorias como: razão instrumental, semiformação e experiência formativa.

O referencial adotado permite refletir sobre como a sociedade globalizada se organiza bem como suas determinações na organização do trabalho pedagógico na escola, visando à adaptação e integração ao modelo hegemônico. Dessa forma, compreender como as relações sociais objetivas e de dominação se constituem e seus reflexos nos processos formativos.

A Teoria Crítica abarca discussões sobre a limitação da construção do conhecimento baseado em uma racionalidade instrumental, tecidas no modelo de sociedade capitalista que busca formar os indivíduos na adequação à tal modo de sociabilidade.

As análises sustentam que o discurso das competências restringe-se ao “saber fazer” centralizada numa lógica de formação para o mercado de trabalho dentro de um modelo de sociedade capitalista o qual vivemos.

Atendendo à lógica mercantil, a partir dos princípios de competitividade e individualismo, se mostrando distante de uma formação emancipatória, reduzindo-se a uma formação para o treinamento e competitividade.

Tais reflexões nos possibilitam pensar sobre os limites e possibilidades da experiência formativa, conceito/categoria que se configura como problemática inerente ao debate de Adorno.

Organização dos capítulos:

No primeiro capítulo problematizaremos o sentido da formação a partir da concepção de Theodor Adorno. A análise a partir da Teoria Crítica nos leva a compreender o importante papel da educação e dos processos formativos dos indivíduos na sociedade capitalista, a partir de três conceitos e categorias: razão instrumental, experiência formativa e semiformação.

No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico sobre o discurso das competências presentes nos documentos curriculares da década de 1990 – quando da

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 influenciados principalmente pelo discurso das competências trazidas ao Brasil por Philippe Perrenoud (1990).

O discurso é novamente retomado na atual BNCC, demonstrando que este documento retoma um discurso trazido há 20 anos atrás que foi amplamente criticado.

Trazemos ao debate artigos produzidos por pesquisadores renomados no campo do currículo escolar, que se contrapõem criticamente a necessidade, possibilidade e justificativas de tal implementação, tais como: AGUIAR (2017); ALVES (2014); DOURADO (2017); DUARTE (2002); FERREIRA (2007); KRAMER (1997); LOPES (2019); MACEDO (2018); SILVA (2018); SUSSEKIND (2019).

Promovemos o debate a partir da literatura contrastando com a concepção presente neste documento pautada na construção de habilidades e competências, potencializando que por trás deste discurso nos deparamos com uma concepção de formação voltada para o controle, se mostrando limitada colocando em risco o sentido da formação escolar, ou seja, uma proposta que visa atender apenas a respostas imediatas postas pela lógica do mercado, reproduzindo as desigualdades sociais e educacionais já existentes.

A Teoria Crítica nos permite compreender a escola como um espaço onde os indivíduos possam refletir sobre as relações sociais dadas historicamente (que não são acidentais) bem como a importância de uma consciência crítica sobre os processos ideológicos. O exercício do pensamento crítico de autorreflexão sobre tais relações é o que caracteriza o sentido da educação para a emancipação.

Desse modo, consideramos a Teoria Crítica enquanto suporte teórico que apresenta categorias e conceitos pertinentes para uma reflexão sobre a Educação e a formação escolar.

Por fim, nossa argumentação segue contrária à necessidade e possibilidade de uma BNCC. Não é necessário, nem possível que todas as escolas tenham o mesmo currículo, pois, os sujeitos e saberes produzidos dentro das escolas não são os mesmos em todo país, logo as experiências de vida não são iguais, uma base curricular como essa apenas limita as possibilidades formativas e democráticas na escola.

2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO

Neste capítulo apresentamos alguns conceitos e categorias importantes pelas quais a concepção de formação crítica se fundamenta, em especial, a partir do filósofo Theodor W. Adorno. A premissa máxima de Adorno no campo educativo é o evitar a barbárie, de que episódios como Auschwitz não ocorram novamente.

Apresentamos neste texto a Teoria Crítica enquanto referencial teórico que nos permite compreender os pressupostos das relações sociais objetivas e suas marcas nos processos formativos. Uma das grandes contribuições de Adorno no campo da educação é a análise crítica sobre o processo de formação dos indivíduos na sociedade capitalista, a partir de três conceitos: razão instrumental, experiência formativa e semiformação. Adorno incita a reflexão sobre os processos formativos a partir da lógica da razão instrumental que subsumi o potencial emancipatório dos indivíduos.

Para o autor, a formação autônoma e crítica diante da tendência social atual recaem em sua dimensão adaptativa, que acaba por sucumbir que os indivíduos à lógica dominante, na perspectiva do controle, guiado por uma racionalidade instrumental.

A concepção de formação em Adorno permite refletir sobre o importante papel da educação: de dotar os indivíduos da capacidade crítica, de compreensão da realidade, de como se constituem as relações sociais objetivas. Assim, é possível pensar uma educação que priorize a experiência crítica-formativa, de autorreflexão dos processos adaptativos, impedindo que experiências como a de Auschwitz se repita. Tais pressupostos do filósofo crítico se constituem como objeto de reflexão deste capítulo.

2.1 SOBRE A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular, o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (MAAR, 1996, p. 11).

As reflexões sobre educação pelo viés crítico exigem que a compreensão da realidade a partir das condições sociais objetivas das pelas quais ela se constituiu. Conforme apresentado na obra *Educação e Emancipação*:

A partir desta formação pelo trabalho seria possível doravante pensar no capitalismo como uma síntese socialmente formada. Mas muito cedo ficaria claro que, embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalista. (MAAR, 1996, p. 17).

A forma pela qual se organiza e estrutura a sociedade é objeto de reflexão da Escola de Frankfurt, na qual Adorno foi um de seus expoentes. Os frankfurtianos investigaram, principalmente, a articulação entre o processo de trabalho social e o processo de formação cultural.

Sobre a formação educacional, o questionamento principal de Adorno foi exatamente a formação a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho:

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A diluição da formação como experiência formativa redunde no império de que se encontra formado, na dominação do existente. (MAAR, 1996, p.19).

A formação então se tornou subordinada ao poder das relações sociais que favorece a produção e reprodução da vida humana por meio da lógica do trabalho alienado, modo de organização que apenas visa integrar socialmente as classes trabalhadoras à lógica mercantil, à sociedade do consumo. Na medida em que os indivíduos se tornam cada vez mais reprodutores e “clientes” integrados à lógica do mercado, impede-se muitas vezes, uma formação mais genuína.

Assim, Adorno centra sua atenção sobre a crise do modelo de trabalho e da formação cultural e seus efeitos, considerando que: “[...] a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social na sociedade moderna”. (MAAR, 1996, p.15).

Um importante elemento, é que a ciência e o conhecimento se convertem em forças produtivas, guiadas pela razão instrumental. Os princípios de neutralidade e objetividade irão legitimar tal conversão, reduzindo o pensamento à sua dimensão técnica

e instrumental, em que as finalidades se perdem. Por sua vez, a formação cultural passa a se configurar apenas na dimensão da adaptação e reprodução das condições postas.

O caráter adaptativo impede que os sujeitos compreendam de forma crítica a realidade: “Na adaptação predomina o esquema de dominação progressiva, a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza, autolimitação das potencialidades”. (PUCCI, 1995, p. 91).

A razão instrumental, como esquema de dominação, mantém a tendência regressiva que percorre os processos civilizatórios, que restringe a liberdade, a justiça e a emancipação. Ao se instrumentalizar a razão, inibe a experiência com o próprio pensamento e sua capacidade crítica de compreensão da realidade. Assim, de modo dialético, o esclarecimento carrega em si a regressão:

O esclarecimento se volta à dominação que separa o homem da natureza, e na medida em que a razão transforma a natureza em instrumento, ela também se instrumentaliza: a razão se automatiza e o Iluminismo se limita à autoconservação. O desenvolvimento da razão evidencia sua estreita relação com o poder e com a dominação (...) (BARBOSA, 2019, p.3)

A lógica da razão instrumental faz com que a humanidade se torne refém do seu próprio conhecimento, uma vez que submete o pensamento aos mecanismos de uniformização e integração, tendo como resultante a desumanização do mesmo, ocasionando o conformismo e a adaptação.

O poder e a força das estruturas de dominação submetem o indivíduo à integração neste modelo social. Em outras palavras, as estruturas de dominação adéquam os indivíduos ao modelo proposto, de forma ideológica, nutridos pelos mecanismos do mercado rompendo com as possibilidades de uma formação autônoma.

2.2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A partir da compreensão de qual lógica as relações sociais objetivas se constituem, da lógica da dominação, considera-se a importância de uma concepção de formação para a emancipação. Do mesmo modo, se faz necessário refletir sobre as possíveis

implicações nas relações pedagógicas que essa razão instrumentalizada, sob a égide do mercado na sociedade capitalista, pode ocasionar.

Um dos principais reflexos é a formação de um pensamento ordenador e fragmentado, que submete os seres humanos a valores como utilitarismo, a funcionalidade técnica e a eficiência. Por consequência, uma vez que o submete à lógica do controle, e integração ao modelo social e seus pressupostos, aprisionam as condições de liberdade e os potenciais da emancipação, além da possibilidade restrita do indivíduo em tornar-se autônomo.

A educação e escola passam a reproduzir este tipo de conhecimento baseado numa razão instrumental, reforçando o caráter adaptativo, ou seja, de integração ao modelo hegemônico, que terá reflexo propriamente dito nas práticas educativas a qual seguirá a lógica administrada.

Ao se instruir pela lógica instrumental o trabalho pedagógico, a organização escolar serão construídos para o controle da vida social: “[...] a escola passa a privilegiar o aspecto da adaptação dos indivíduos à sociedade e as potencialidades emancipatórias são ofuscadas pela dimensão técnica e conservadora” (BARBOSA, 2019, p.10).

A escola então se submete aos moldes de uma formação do indivíduo para o controle que acaba por empobrecer o potencial de uma experiência formativa, que resulta em indivíduos que reproduzem tal lógica social, meramente adaptados e semiformados. Ou seja, a lógica que rege a escola segue a mesma regida pela ética do mercado, reduzindo à formação ao treinamento, indivíduos que sirvam a competitividade.

Os rumos e o papel ao qual a educação toma na sociedade administrada, lacuna cada vez mais a formação intelectual e crítica do pensamento levando a uma mera apropriação instrumental do conhecimento. Para Adorno, a sociedade vigente conduz o homem a um mundo desumanizado.

Barbosa (2018) também irá afirmar que:

A educação se volta para a reprodução dos mecanismos ideológicos, em que o que interessa é que os indivíduos se adaptem ao previamente estabelecido, sem instigar sua possibilidade de autonomia e liberdade. (BARBOSA, 2018, p.13)

E que: “A práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana”. (BARBOSA, 2018, p.13).

A teoria crítica da sociedade entende a escola como um espaço onde os indivíduos possam refletir sobre as relações sociais dadas historicamente bem como a importância de uma consciência crítica sobre os processos ideológicos, que contraria uma concepção neutra e técnica de conhecimento. A educação teria como horizonte uma formação crítica.

Assim o pensamento constituído numa racionalidade instrumental, faz com que os indivíduos deixem de pensar as finalidades de suas ações. Pensar nos efeitos e implicações que a razão instrumental tem sobre a formação e a educação dos indivíduos na sociedade capitalista se faz urgente.

Para Adorno, uma experiência formativa torna-se possível em meio à experiência educacional:

A proposta de Adorno é a reflexão acerca da reificação da experiência: “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução dos mecanismos de repressão” (p.150), que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p. 151) e o processo educacional consiste na “produção de uma consciência verdadeira” (p. 141), uma educação política, uma educação para autonomia, e não modelagem de pessoas e sua integração à ordem social dominante. (BARBOSA, 2018, p.13).

Desse modo, Adorno considera que só uma autorreflexão crítica possibilitará formar indivíduos mais autônomos e aponta para a necessidade de uma educação para o esclarecimento e uma formação cultural que proporcione que os indivíduos realizem de fato experiências formativas:

2.3 SOBRE A SEMIFORMAÇÃO

Buscaremos neste texto apresentar os efeitos pelos quais a experiência formativa na lógica mercantil transforma os processos formativos em semiformação, ligados

diretamente a indústria cultural e bens de consumo que adapta os indivíduos ao modelo hegemônico, levando-os ao conformismo.

O que permite essa diferenciação individual é a cultura que confere significado e historicidade à formação social. Logo, a cultura é entendida como um processo de formação, numa via de mão dupla entre a: adaptação (do indivíduo à sociedade) e a emancipação (formação crítica do indivíduo). Tanto a adaptação, quanto a emancipação são condições fundamentais para Adorno na formação do indivíduo.

A adaptação produz nele a condição pela qual ele torna capaz de se orientar no mundo e se tornar parte dele, porém, se ele permanece estagnado nela, tal formação se converte ao que Adorno irá denominar como semiformação (falsa experiência) que:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos coisificados e com caráter de mercadoria a formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (LASTÓIA; PUCCI ZUIN, 2015, p.19)

A cultura, então, se converte em mercadoria e em bens de consumo, passa a atender os interesses hegemônicos, a partir dos processos de integração:

O capitalismo tardio e suas crias, a indústria cultural e a semicultura, limitaram o homem em suas condições sociais e no tempo necessário para realizar suas experiências formativas e lhes preencheram o tempo com vivências, emoções contínuas e de fácil alcance. (PUCCI, p.111, 1995).

A estrutura social pela qual os indivíduos estão submetidos faz com que a formação seja convertida em semiformação, em que os conteúdos culturais são massificados, convertidos em seu sentido da mera adaptação. “Essa dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25), provocando a falsa sensação de autorrealização do indivíduo, que impossibilita a experiência formativa, dada pela totalitária figura da semiformação:

A formação deveria ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido fosse o singular, mais lúcido o todo. (LASTÓIA; PUCCI, ZUIN. 2015, p.13).

Na obra *Teoria da Semiformação*, Adorno (2010) ressalta como a formação cultural, guiada pela racionalidade instrumental, passa a se estabelecer pela lógica do controle da vida social: “A formação cultural controlável, que se transformou a si mesma em norma em qualificações, equivale à cultura geral que se degenera no palavratório dos vendedores”. (ADORNO, 2010, p.23).

Isso ligado ao desejo e satisfação trazida pelo consumo dessas mercadorias enquanto possibilidade de realização imediata da vida, de forma hegemônica que estimula a competitividade e ao consumo, logo: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria”. (ADORNO, 2010, p.25)

Assim, as relações sociais objetivas, pautadas no modelo de produção capitalista, impedem a realização de uma experiência formativa - o efeito efêmero trazido pelas mercadorias impõe condições que novos produtos substituem rapidamente os já ultrapassados:

[...] os respeitáveis motivos de lucro da formação, encobriram, como um mofo, o conjunto da cultura. E essa situação já adquire consciência do que a separa daqueles – o fato de que o novo é o totalitário. Porém, a semiformação cultural, com o progresso da integração, desfez-se de sua pureza assim como a cultura dos empregados liquidou o balconista. (ADORNO, 2010, p.26).

A lógica da indústria cultural faz com que os indivíduos se apropriem da cultura e a conceituem de maneira estereotipada – as relações são tecnicadas e objetivadas. Logo, o indivíduo semiformado é caracterizado, para Adorno, como aquele que tem uma postura de conformismo à realidade social.

Como reflexo da formação dos indivíduos no capitalismo tardio e com o surgimento e propagação em massa das mercadorias que influenciaram no controle e comportamento e no modo de vida das pessoas, conforme Adorno na obra *Educação e Emancipação*:

Sob o império da indústria cultural, portanto, o conceito de cultura não só perdeu seu sentido, como na realidade, este foi invertido: ao invés de promover o espírito, os dito meios de comunicação o que fazem é insuflar o espírito do senhor às massas; e o efeito mais sutil é que o senhor fica sempre invisível. (MAAR, 1996, p.237-238).

O que se percebe então, é que os conceitos de formação, semiformação e indústria cultural, trazidos por Adorno integram-se na realidade um com outro e que: “[...]”

a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (MAAR, 1996, p.389). A semiformação impõe aos indivíduos o conformismo e impossibilita a formação cultural:

Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação. Ao mesmo tempo que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los. (ADORNO, 2010, p.34)

Isabella Ferreira (2007) afirma que a formação cultural produzida socialmente converte-se em semiformação do indivíduo o que:

Para Adorno a semiformação é considerada como sendo a face subjetiva produzida pela face objetiva da indústria cultural, na qual a única maneira de garantir a permanência viva da cultura atualmente seria a auto-reflexão crítica sobre a vigência da semicultura – por isso este pensador é considerado entre os frankfurtianos como sendo o teórico da resistência. (FERREIRA, 2007, p. 42).

Os bens de consumo proporcionados pela indústria cultural alimentam essa satisfação e prazer trazidos pelas mercadorias enquadrando o indivíduo numa sociedade adaptada que condiciona o sujeito

A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento da resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o indivíduo e do abstrato formal sobre o concreto empírico. (MAAR, 1996 p.26).

2.4 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

Como vimos até o momento, o desenvolvimento social sob os princípios da racionalidade instrumental, em seus aspectos técnicos, orientadas pelas condições sociais objetivas, permitem compreender as condições que levaram a essa barbárie e o retrocesso ao conhecimento em prol do desenvolvimento tecnológico. Ou seja, permite compreender como técnicos foram capazes de projetar “um sistema ferroviário para conduzir vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência”. (ADORNO, 1996, p.133).

A barbárie vivida em Auschwitz é tematizada na obra *Educação e emancipação*, que reitera a importância e necessidade de crítica permanente, para que acontecimentos

como este não se repitam. Desse modo, embora a educação seja a condição pela qual o indivíduo se “transforma”, se adapta e se diferencia, torna-se autônomo, a educação por si só não é fator de emancipação, pode levar à barbárie.

A barbárie se caracteriza pelo processo desumanização e da reprodução de tendências anticivilizatórias associado ao progresso técnico:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo [...]” (ADORNO, 1996, p.155).

Nessa perspectiva, a barbárie pode ser considerada como um processo de regressão associado ao progresso pela qual aquela civilização viveu e que levou ao extermínio de milhares de Judeus, ciganos, presos políticos, homossexuais, deficientes físicos, entre outros nos campos de concentração como Auschwitz.

A Alemanha considerada naquele momento social e histórico como um país culto, educado e exemplo de progresso, recaí sobre a barbárie nazista de Hitler, caracterizada pela violência capaz de projetar campos de concentração e câmeras de gás que resultaram em processos de desumanização a uma barbárie legitimada.

Considerando as determinações objetivas e sua força de integração, na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) reflete sobre o papel da formação sobre a os efeitos subjetivos de tais condições que levam a barbárie - aponta para a necessidade de autorreflexão crítica.

Desse modo, Adorno reforça o importante papel da educação para evitar que tal acontecimento se repita, o que possibilitaria os indivíduos a um esclarecimento dos mecanismos e limites que instrumentam a própria razão e o pensamento e que torna-o semiformado.

O esclarecimento para tal posicionamento e atitude só seria possível em meio o conhecimento da própria frieza que em que as relações se constituem e as razões as quais foram geradas. Assim, “A função da Teoria Crítica seria justamente analisar a

formação social que isto se dá, revelando as raízes deste movimento que não são acidentais e descobrindo as condições para interferir em seu rumo". (MAAR, 1996, p.19)

Nessa perspectiva se observa que a concepção de formação em Adorno está vinculada à reflexão teórica social

O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais objetivas. (MAAR, 1996 p. 11-12).

Assim, a crítica trazida por Adorno se volta à problemática da formação educacional contra a barbárie, delineados por uma razão instrumental.

Advento do trabalho social e da ciência convertidas em forças produtivas, na dimensão técnica e conservadora ofusca o que Adorno defende enquanto concepção de formação e o papel da educação em busca de uma sociedade que vivencie o conhecimento em meio a uma experiência formativa, afim formar uma sociedade mais crítica e indivíduos emancipados.

3 FUNDAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Utilizamos a proposta de Sonia Kramer (1997), como proposta metodológica de análise da BNCC, uma vez que ela apresenta discussões pertinentes sobre as reais intenções pelas quais se implementou uma política curricular como a base.

Como analisar uma proposta curricular? Quem são os autores? A quem se destina? Estes são alguns questionamentos trazidos por Kramer para se pensar na construção de uma proposta pedagógica, e ainda:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 1997, p. 19).

Partimos a análise sobre a concepção de formação na BNCC a partir do discurso das competências, objetivo que fundamenta atual versão do documento, apresentando um breve histórico sobre as competências como ideia presente já no ano de 1997, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Novamente é retomado na BNCC (2017) caracterizando, dentre outras questões, um documento controverso e permeado de contradições e disputas de projetos formativos com foco no desempenho e padronização dos currículos.

3.1 O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo o estudo e análise de alguns pesquisadores renomados no campo do currículo escolar como Alice Casimiro Lopes (2002), Elizabeth Macedo (2002) e Mônica Ribeiro Silva (2018) o documento da BNCC recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido, amplamente criticado que compõe um velho (empoeirado) discurso e reintera o sentido e as finalidades da educação básica nos últimos 20 anos (SILVA, 2018).

Newton Duarte (2001), discute a questão das competências que na década de 1990 influenciou fortemente a elaboração dos PCN's no Brasil, no período que se enfrenta um desafio de outra ordem, pois, o volume de informações produzido em decorrência de interesses e disputas societárias é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos.

Após a elaboração dos PCN's a ideia de desenvolver aprendizagens por meio de competências tornou-se um lema educacional característico do modelo de sociedade capitalista e se volta a adaptação dos indivíduos: "O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc." (DUARTE, 2001, p. 38).

Para Duarte essa concepção de formação, recaí diretamente a chamada sociedade do conhecimento: "A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo". (DUARTE, 2001, p. 38).

A concepção de formação da BNCC retoma em seu documento oficial, não apenas como lema educacional, mais faz das competências também seu próprio slogan de divulgação.

Logo os projetos formativos a partir dessa ideologia demonstram os rumos os quais a formação educacional está sujeita em nossa sociedade:

[...] para caracterizar nossa sociedade dependa do "olhar" pelo qual focamos essa sociedade: se for o "olhar econômico", então podemos falar em capitalismo, se for o "olhar político", devemos falar em sociedade democrática, se for o "olhar cultural", devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. (DUARTE, 2002, p.38).

O documento oficial dos PCNEM sinaliza a incorporação dos quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea apontados pela UNESCO, sendo absorvidos enquanto diretrizes gerais e orientadoras para a proposta do currículo.

Sendo elas: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver e Aprender a ser*. Esses eixos devem se articular em torno das noções de competências e habilidades que são os objetivos a serem desenvolvidos.

Os PCNEM caminham na direção da edificação de competências e habilidades básicas. Nessa linha, a dimensão de preparação para o trabalho é salientada, buscando a utilização enquanto instrumento para solução de problemas pragmáticos.

A preparação básica para o trabalho é essa educação geral que permite utilizar conhecimentos para solucionar problemas concretos na produção de bens ou gestão e prestação de serviços. Esse desenvolvimento de competências e habilidades serviria de parâmetro para a avaliação da Educação Básica a nível nacional.

Nos PCNEM, há um grande destaque para determinados conceitos, como: contextualização; interdisciplinaridade; ideias oriundas do progresso; tecnologia; aprendizagem situada; autonomia. Porém, esses conceitos apresentam ambiguidades, essa é uma análise bem trabalhada por Alice Casimiro Lopes (2002), em seu artigo sobre: *Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito e da contextualização*: “em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização” (LOPES, 2002, p.388).

As ambiguidades aparecem exatamente neste processo, já que esses textos (conceitos) foram selecionados e alocados em contextos diferentes, em uma hibridização dos discursos acadêmicos, com o objetivo de atender a finalidades educacionais que visam a inserção social no mundo produtivo globalizado.

A concepção do *educar para vida*, relacionado em outro contexto com as ideias de Dewey, sofre recontextualização e hibridização, sendo vinculada a imagem da vida enquanto dimensão essencialmente produtiva e adotando o ponto de vista econômico. Assim, os PCNEM restringem ao espaço de resolução de problemas, que serão solucionados através do uso das competências e habilidades.

Nesse contexto situado aparece a noção de aprendizagem situada, em que o discente deve mobilizar essas competências e resolver as adversidades em contextos apropriados e transferir essas habilidades para o contexto do mundo social e produtivo: “[...] a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho” (LOPES, 2002, p.393).

Com isso, percebe-se que uma das críticas aos PCNEM é a sua dimensão especificamente voltada para a inserção das finalidades educacionais no mundo produtivo, educar para o trabalho. Há uma associação estreita entre educação e produção, já que o trabalho é aqui entendido em uma dimensão limitada, (a partir do sistema capitalista de produção), e não em seu sentido ontológico de produção da existência humana.

A crítica também se faz presente em relação as competência e habilidades, que restringiriam o processo educacional, afinal, “tais competências visam formar um indivíduo

que se autorregula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho” (LOPES, 2002, p.394).

3.2 O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM: SOBRE SUA NECESSIDADE E POSSIBILIDADE

Neste capítulo problematizaremos os desdobramentos e justificativas dadas pelo Ministério da Educação (MEC) à implementação da atual BNCC, dadas principalmente a partir do Plano Nacional da Educação (PNE 2014).

O PNE passou a ser utilizado como justificativa pelo Ministério da Educação para a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular centrada numa organização curricular por competências.

Uma competência é definida na BNCC, como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, visando a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, 2018, p.8).

Pesquisadoras em currículo como Nilda Alves (2015), Alice Lopes (2018), Marcia Ângela Aguiar (2018) questionam a noção da Base Nacional Comum Curricular, discussões que elucidaremos neste tópico.

Marcia Ângela Aguiar (2018) relata a tramitação do documento no Conselho Nacional de Educação (CNE), até chegar a essa aprovação de 22 de dezembro de 2017. A partir do relato de sua atuação enquanto conselheira, que participou diretamente deste processo de tramitação da atual BNCC, a autora tece críticas tanto ao documento e ao processo de tramitação.

Este panorama apresentado por uma das conselheiras participantes durante toda elaboração e construção do documento da atual BNCC, mostra que essas três versões não foram suficientemente analisadas, bem como as dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhores discutidas foram simplesmente desconsideradas pelo MEC, inclusive a própria questão do ensino médio não está presente na versão final.

A autora considera que a base passou por três versões. Após suas tramitações no Conselho Nacional de Educação (CNE), dadas em três versões o documento acabou por ser aprovado em 22 de dezembro de 2017. Nas três versões a tentativa por parte das conselheiras para que houvesse participação e contribuição na escrita do texto da população e instituições brasileiras.

- 1ª versão: outubro de 2015, apreciação pública, sendo maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussões;

- 2ª versão: maio de 2016: Coordenação da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) e do Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) com forma tênue de participação.

- 3ª versão: abril de 2017: encaminhada ao CNE 5 (cinco) audiências públicas nacionais.

A primeira versão: “Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica”. (AGUIAR, 2018, p.11).

Essa consulta pública subsidiou o MEC na elaboração da segunda versão da BNCC: “[...] disponibilizada e submetida a discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela Undime e Consed, em todo país, entre junho e agosto do mesmo ano”. (AGUIAR, 2018, p.11).

A terceira versão excluía o Ensino Médio, o que levou as conselheiras argumentar de tal exclusão alegando que o mesmo faz parte da etapa final da educação básica: “No CNE, a comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento da BNCC, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas, sendo uma em cada região geográfica do país [...]” (AGUIAR, 2018, p.11).

A sistematização do trabalho durante essas versões foram encaminhadas no mês de outubro de 2017 ao MEC em forma de documento, porém, ocorreu que:

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de

Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, 2018, p.12)

Como conselheira no CNE que juntamente com Aurina Santana e Malvina Tuttman se contrapuseram à terceira versão apresentada ao MEC, fazem uma crítica a BNCC por meio de um parecer apresentado por elas:

O parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate a cerca da base comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. Por fim, foi apresentado voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade de educação básica no país. Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP N°2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE E homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. (AGUIAR, 2018, p.9).

Com isso podemos constatar que tal proposta do documento, ao desconsiderar a participação da sociedade, apresenta lacunas no documento e na sistematização das propostas, e demonstra suas limitações e inconsistências, de um processo pouco democrático.

Uma proposta que excluí a participação dos principais envolvidos, torna-se inócua:

Afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais. (AGUIAR, 2018, p.20).

A crítica de Alice Lopes (2018) a BNCC se refere o quanto a base homogênea os diagnósticos e problemas educacionais, bem os possíveis horizontes de enfrentamento, a partir de uma leitura aligeirada, equivocada, que oculta outras problemáticas educacionais. Para a autora, na atual política do currículo usa-se a base como justificativa para suprir que falta à escola e assim:

Quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma

homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. (LOPES, 2018, p.25).

Como se a escola e os estudantes fossem todos iguais precisando assim de um currículo comum, para o enfrentamento do fracasso escolar e das desigualdades educacionais.

Deixando de levar em consideração outras questões que na realidade contribuem ainda mais para as desigualdades sociais e educacionais já existentes, que não é exclusiva e se origina apenas na escola:

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p.25).

Com base no posicionamento de Lopes (2018), podemos refletir sobre as reais finalidades de um currículo nacional comum, para sujeitos que são diferentes?

A elaboração de uma BNCC homogênea e unificada como a tal, sob a justificativa que a qualidade da educação a partir de uma organização centralizada e padronizada do currículo, acaba por se resumir a qualidade da educação em resultados mensuráveis.

O resultado disso é um currículo centralizado na avaliação possível de medir, comparar e avaliar se os estudantes atingiram ou não determinados saberes, como se o conhecimento fosse um objeto capaz de tais pretensões, limitado a isso.

Uma política curricular como a BNCC exigiu gastos e investimentos financeiro, recursos que poderiam ser investidos nas infraestruturas das escolas, nas melhores condições de trabalho e salário dos professores e formação continuada dos mesmos e assim buscar de fato uma educação de qualidade.

Pensar na formação do currículo, só se faz possível quando envolve os docentes na produção dele e não como a tal proposta que trás prescritos metas e objetivos a serem cumpridos.

O currículo primeiramente precisa ser contextualizado aos sujeitos, localidade ao qual aquela escola está inserida, considerando as trajetórias e percursos já construídos.

Pesquisadores em currículo são unânimes ao considerar a importância fundamental dos professores na produção de currículos: “Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes salários melhores e possibilidade de realização do que sabem fazer”. (LOPES, 2018, p.25).

O currículo precisa expressar a experiência dos sujeitos, logo: “para nós que trabalhamos com as pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, os currículo – no plural – são formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensar* nas salas de aula de cada escola brasileira.” (ALVES, 2015, p.1478).

Do mesmo modo, Kramer (1997) ressalta:

Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas para a implantar? (KRAMER, 1997, p.23)

Elizabeth Macedo (2018) concentra suas pesquisas mapeando as redes de demanda em ação (e poder) durante a elaboração da norma centralizada de tal proposta curricular sustentando a importância de se questionar a respeito das reais intenções de uma BNCC. Chegamos em 2017 a uma BNCC como Selo Oficial da Verdade, (MACEDO, 2019, p.29): “BNCC, não é currículo! Temos ouvido por aí como respostas às muitas críticas de que a base reduzia o currículo a uma listagem de competências”. Afinal o que justifica essa insistência?

Para a autora, vale destacar:

Mas há, também , não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para implementação da Base. (MACEDO, 2019, p.31)

Macedo reitera os interesses comerciais que perpassam a proposta de uma BNCC:

Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. (MACEDO, 2018, p.31).

Observa-se a partir daí, um forte interesse por parte de grupos privados com interesses na educação pública, como um grande mercado, Como observa Macedo (2018):

[...] em março agora (2018), ocorreu em São Paulo, evento de promoção da MindLab, empresa privada que vem atuando na formação de professores e em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos “novos” conceitos presentes na BNCC. A propaganda da MindLab traz um conjunto de parcerias com universidades estrangeiras, dentre as quais a Yale University, em que são realizados estudos experimentais – modelo cuja validade é questionada na literatura educacional desde os anos de 1970 – com a função de avaliar os jogos por ela produzidos. (MACEDO, 2018, p.31).

A Fundação Lemann é outro exemplo de instituição privada que vêm sediando eventos sobre a atual BNCC, seus representantes estão presentes nas discussões governamentais:

[...] o representante da Fundação Lemann, que se identificou como sendo advogado, no encontro da UNDIME [...], disse que não é difícil pensar em uma BNC por que basta que ela seja “clara e objetiva” para que os professores cumpram. (ALVES, 2015, p.1478).

Transformando a ideia de “base” em um “selo oficial de verdade” (MACEDO 2019), fazendo:

[...] dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: provas, apostilas etc – e, por outro lado que as enormes diferenças entre tantos “brasis” exigia muito mais do que esta forma simplificadora de nossa complexidade educacional.” (ALVES, 2015, p.1469).

Alves (2014), no mesmo sentido, trás a tona questionamentos sobre a real necessidade e possibilidade de uma BNCC, uma vez que nessa atual proposta:

[...] permite que o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em “bites” por dois dólares o quilo” (ALVES, 2015, p.1477).

Do mesmo modo, tais interesses são salientados por Aguiar (2018):

[...] o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado (AGUIAR, 2018, p.8).

Com isso, a justificativa pela qual se fundamenta a BNCC se mostra contrária ao PNE e ao mesmo tempo contraditória ao que regem essas duas legislações, pois: “[...] centrada nas competências e habilidades, [...] se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE”. (AGUIAR, 2018, p.7).

Nilda Alves (2014), pesquisadora renomada no campo da formação de professores, faz uma crítica contundente à noção de Base Nacional Comum Curricular nos moldes atuais. A autora traça um paralelo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados na década de 1990, e o quanto a proposta da BNCC segue semelhante, com todos os seus equívocos.

Nota-se que historicamente o termo Base Nacional Comum estava atrelada à formação de professores. Encontramos na história entre dos anos de 1981 a 1983, um movimento no campo da formação de professores e posteriormente a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) com encontros nacionais anuais e que em 1990 veio a constituir a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE).

Este movimento da década de 1980 levou a formulação de um documento a partir destas discussões nacionais sobre estratégias metodológicas na qual se propôs organizar uma Base Comum Nacional (BNC) com um caráter *localnacioanal*: “a proposta dessa BNCC surgiria de vivências locais – múltiplas, variadas – em todo território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior dominante”. (ALVES, 2014, p.1470).

Esse movimento se daria da seguinte maneira:

Propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolveriam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma breve Base Comum Nacional. Esta era, assim entendida não como algo discutido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma

obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p.1470).

Demarcadas principalmente pelo movimento realizado pela CONARCFE e a ANFOPE entre as décadas de 1980 e 1990, passando pela Constituição Federal de 1988, e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Recorremos respectivamente aos próprios documentos:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, Art. 2010).

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art. 26).

Conforme lembrado por Aguiar (2018), a temática de uma base nacional comum remonta o período da redemocratização do país:

A temática Base Nacional Comum não é assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (AGUIAR, 2018, p.15).

Para Alves (2014), é na aprovação da LDB de 1996, que este viés direcionado na formação de professores perde seu rumo:

Através de uma criticada manobra no Senado, o Prof. Darcy Ribeiro- Senador naquele momento – apresenta outro substitutivo que, em acordo com forças mais à direita, representada no documento pela assinatura do também senador Marco Maciel foi vencida no legislativo. Assim, sem considerar todo processo participativo anterior, este substitutivo é aprovado e se transforma na LDB, promulgada pelo executivo (governo Fernando Henrique Cardoso). (ALVES, 2014, p.1472).

Daí em diante surge vários documentos marcados por uma forte imposição curricular como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que

originou: “[...] expansão federal das provas nacionais como processo único de avaliação do sistema escolar [...]”. (ALVES, 2014, p.1473).

Para a autora, no caso dos PCNs:

Milhares de reais foram pagos e alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias de Educação destes sistemas. Relacionados a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implementação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais. (ALVES, 2015, p. 1468).

Com a implementação do PNE (2014), “ressurge das cinzas” a ideia que tudo se resolverá com a criação de uma BNC para a Educação, Básica (ALVES, 2014). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014 pela Lei Nº13.005/2014, sancionada pelo Congresso Federal trás 20 metas a serem alcançadas até 2024 com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Há a indicação de que ela se tornou necessária para cumprir o que está no PNE:

Meta 2: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implementação dos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

É somente neste trecho do PNE que se faz referência a uma BNC, o que não se justifica, uma vez que o documento possui 20 metas conforme questionado por Alves (2015): “[...] por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno dessa medida de se fazer uma BNC, para a Educação básica”. (ALVES, 2014, p.1475).

Por que não foi dado ênfase a outras metas que dizem respeito, por exemplo, ao financiamento da Educação (meta 20), ou sobre o plano de carreira dos profissionais da educação básica (meta 18)? Trata-se questionamentos instigados por Alves (2014).

Sustentar uma política educacional como A BNCC a partir da justificativa da necessidade de atingir metas do PNE faz sentido? Essa questão é levantada por Alves (2014). Percebe-se que este debate em torno da BNCC é histórico e traz algumas distorções em sua concepção.

E dessa forma, educação, conhecimento e currículo são tecidos pela centralidade de uma base que remete a competências e habilidades, ao mesmo tempo, que são movidas pela lógica e viés mercantil limitando a formação a um sentido restrito utilitarista, individualista e de respostas imediatas. Produzindo uma concepção de formação administrada, sujeita ao controle e de caráter instrumental.

Recuperamos na história a partir de ALVES (2015), dialogando com outras pesquisadoras da temática de como ocorreu o surgimento e sentido de uma base comum nacional. Inês Oliveira e Rita Frangella também questionam se na educação é necessário ter base e reforçam a ideia de Alves:

Recuperando novamente o histórico da defesa de uma base, na década de 1980, a base era a docência, ou seja, um projeto coletivo e centrado nas realidades das escolas, que não se marca pela coesão e sim pela dispersão, uma vez que ao pactuar-se a docência como base, defende-se um princípio formativo e não um projeto único. (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2019, p.27).

O sentido da ideia de “base” que carrega e inclusive se nomeia o próprio documento subjazem muitos sentidos aos quais foram sendo construídos após os PCN’s (1996) juntamente com o discurso das competências, sendo justificada pela necessidade da existência de uma base nacional comum curricular, caracterizando:

[...] ao grande investimento feito em significar a base como resposta/ solução à falta de qualidade da educação feita a partir de uma declarada ampla participação de diferentes segmentos sociais. (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Na qual a proposta do MEC na década de 1980, que visava incentivar a formação de professores se inverteu, fazendo atualmente do currículo escolar uma BNCC: “[...] a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem”. (SILVA 2015).

Centralizada no discurso das competências Silva identifica a BNCC como um velho discurso empoeirado enquanto política curricular que trás: “[...] uma dimensão regulatória e restrita e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle. (SILVA, 2015, p.6).

O reflexo de um currículo a partir de um documento como este com caráter prescritivo produz uma limitação na organização curricular nacional: “[...], pois não realiza

a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige.” (SILVA, 2015, p.12).

A partir de Silva entende-se que:

O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. (SILVA, 2015, p.13)

A concepção de educação trazida na BNCC carrega um forte viés de formação para o ideário capitalista, que não contempla as necessidades de melhoria da Educação e de ensino no qual:

[...] processo de ensino formal/aprendizagem de conteúdos, reforça o ideário social e epistemológico hegemônico, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que busca controlar o que devem saber todos os cidadãos o país, independentemente de condições sociocultural, política, econômica ou individual. (FRANGELLA, OLIVEIRA, 2019, p.30)

A educação brasileira nessa concepção de formação da BNCC que impõe como exigências aquilo que escolas e professores precisam seguir desvaloriza o protagonismo de cada escola e seus envolvidos, pois, não assegura o respeito as especificidades locais, que repercute diretamente também na condução das políticas curriculares do país.

Assim, a concepção de formação e de currículo nestes moldes recaem como muitas outras questões presentes na sociedade sob o domínio e controle da lógica capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Crítica enquanto fundamentação teórica apresenta categorias e conceitos pertinentes para uma reflexão sobre a Educação e a formação escolar. A partir deste referencial adotado, consideramos que a BNCC se mostra distante e oposta à perspectiva de uma formação emancipatória.

A concepção de formação na BNCC ao priorizar no discurso das competências a competitividade na sociedade administrada, centraliza uma formação para o mercado de trabalho, visado à integração ao modelo hegemônico, reproduzindo as desigualdades sociais e educacionais já existentes:

[...] a educação tem sido cada vez mais vista como um elemento de da engrenagem do mercado ao preparar indivíduos para agirem conforme sua racionalidade, bem como ao se tornar ela mesma uma mercadoria. (ALMEIDA, 2018, p.9).

Retoma velhos discursos travestidos de novo, com um currículo mais centralizado e empoeirado desde os PCNs de 1997, definindo: conteúdos, temas e modo de ensinar padronizando e uniformizando o ensino por meio de exames e avaliações que escamoteia o sentido e finalidade da natureza da educação (SILVA, 2018).

Acreditamos numa educação comprometida com o conhecimento além do seu aspecto técnico.

Ao analisarmos a BNCC constatamos que os fundamentos que estão por trás do discurso das competências coincidem na insistência de um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico e a crença de que os alunos aprendendo por meio de um conhecimento comum a todos irá garantir que terão uma aprendizagem uniforme e padronizada, na qual se justifica tal centralidade curricular.

A Teoria Crítica da Sociedade em nossa análise da BNCC, potencializou as discussões e críticas trazidas pelos pesquisadores da área do currículo á medida que no próprio documento há uma lógica instrumental prescrita que leva a uma pré determinação dos objetivos de aprendizagem que Adorno discute na Teoria da Semicultura e principalmente pelo forte caráter de um ensino baseado na memorização de conceitos.

Qual o lugar da escola na Base?

Em nossa problematização e debate constatamos mecanismos de padronização do currículo, que legitimam as avaliações em larga escala colocando o conhecimento a mercê de uma lista de conteúdos e códigos levando a um reducionismo do que é um projeto formativo dentro da escola e que não altera as condições materiais dela.

A proposta que se fundamenta o texto da BNCC recai numa concepção limitada de formação, por sua perspectiva funcionalista e desprovida da dimensão histórico-cultural. Levando a educação a um sentido restrito, utilitarista de aplicabilidade prática e respostas imediatas:

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que o currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir de várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. (AGUIAR, 2018, p, 17)

Assim, discordamos da necessidade que todas as escolas tenham o mesmo currículo como prescrito na BNCC, baseado em competências, que limita a ação como sujeito do processo educativo, resultando em uma formação para a mera adaptação. Produzindo uma formação administrada e de caráter instrumental, individualista e sujeita ao controle, que deixa de pensar as finalidades da Educação e dos processos formativos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; PUCCI, Bruno. **Teoria da Semiformação Theodor W. Adorno**. 1996.
- AGUIAR, Maria Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Livro eletrônico, p. 23-27. Recife, ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6. Acesso em set 2019.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de Almeida; JUNG, Hildegard Susana. **Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulamentação?** Joaçaba, SC, 2018.
- ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.03, p. 1464-1479, out-dez, 2014.
- BARBOSA, Renata Peres. **Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões, provocações educativas**. Curitiba, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em nov, 2019.
- BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em nov, 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais**. Brasília. MEC, 2000.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**”. Caxambu, MG. 2001.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. Araraquara, 2007.

FORQUIM, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, p. 28-49, 1992.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação e Sociedade, 1997, 60, p. 15-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em nov, 2019.

LASTÓRIA, Luiz Nabuco; PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LASTÓRIA, Luiz Nabuco; OLIVEIRA, Newton Ramos de; PUCCI, Bruno. **A Educação danificada: contribuições à teoria da educação. III. ____**. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP, p. 89-113, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificação docente e projetos de vida juvenis**. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Livro eletrônico, p. 23-27. Recife, ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6. Acesso em set 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação e Sociologia, V.23, N.80, p.386-400, setembro, 2002.

MAAR, Wolfgang. **Educação e Emancipação. I. ____**. A guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996 p. 11-28.

MACEDO, Elizabeth. **“A base é a base”. E o currículo o que é?** In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Livro eletrônico, p. 28-33. Recife, ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6. Acesso em set 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** In: SILVA, Faiany C. T.; XAVIER, F^a Constantina (Orgs) Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular. Campo Grande, MS. Editora Oeste, 2019. (p. 25-34).

SILVA, Monica Ribeiro. **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro. **O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil.** 2017.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, 2019.