

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

EVELYN ELEN ALVES DE BRITO CABRAL

**ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
FRANKFURTIANA**

GOIÂNIA

2022

EVELYN ELEN ALVES DE BRITO CABRAL

**ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
FRANKFURTIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2022

Catálogo na fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC-Goiás
Maria Auxiliadora Marques e Silva CRB1/1740

C117a Cabral, Evelyn Elen Alves de Brito
Análise crítica da BNCC à luz da teoria crítica frankfurtiana
/ Evelyn Elen Alves de Brito Cabral. -- 2022.
121 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2022

Inclui referências: f. 112-121.

1. Sociologia educacional. 2. Educação - Filosofia.
3. Frankfurt, Escola de sociologia de. 4. Teoria crítica.
5. Educação e Estado I. Scarel, Estelamaris Brant. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 30/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014:316.257(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2022.

EVELYN ELEN ALVES DE BRITO CABRAL

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa/ IF Goiás

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Maria Angélica Cezário / IFG-Jataí (Suplente)

DEDICATÓRIA

A minha família, razão da minha felicidade e inspiração para a minha vida e, em especial:

Ao meu esposo e amigo Murillo, pelo amor e incentivo nos momentos mais difíceis da elaboração desta dissertação.

Aos meus filhos, Heloísa e Lucas, minhas fontes de amor, que diariamente me abastecem e me impulsionam a ser um ser humano melhor.

Aos meus pais, Neuristom e Marina, por todo amor, ajuda e por terem me ensinado o valor da dedicação e do esforço ao que se faz.

A minha irmã, Katelyn, pelas palavras de carinho e apoio nesta jornada.

Ao meu sogro Homero Cabral (*in memoriam*) pelos ensinamentos e memórias construídas.

Aos professores que lutam diariamente por uma educação de qualidade, incansavelmente comprometidos com a formação crítica e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer... e a tantos.

“O Senhor é a minha força e o meu escudo; Nele o meu coração confia, e Dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico Lhe darei graças” (Salmo 28:07);

Estendo minha gratidão...

À minha orientadora, Prof. Dra. Estelamaris Brant Scarel. Neste percurso formativo, acompanhou minhas dificuldades, minhas angústias, e mesmo nas horas em que eu mais estive impedida de corresponder, pude contar com sua compreensão e humanidade. Sei o quanto a sobrecarreguei em diversos momentos, principalmente no fechamento desta dissertação. Jamais deixou de ser profissional, exigente, ética e crítica, cobrando-me o aperfeiçoamento e rigor necessários a um trabalho teórico. Por isso toda a admiração e respeito pelo seu trabalho, pela sua postura como professora, pesquisadora e ser humano. Espero que a nossa parceria e que a construção coletiva a partir do grupo de estudos sobre a *Teoria Crítica da Sociedade* continue.

Agradeço à Banca Examinadora, Prof. Dr. Renato Barros de Almeida e Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa, pela disposição em contribuir com o avanço desta dissertação. Fiz o possível para contemplar no trabalho final às questões levantadas.

Aos amigos do mestrado, que foram muito importantes para esta pesquisa, juntos aprendemos sobre a importância do trabalho coletivo.

Aos meus familiares que sempre acreditaram que eu poderia chegar até aqui.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para este momento, mais uma vez obrigada por tudo!

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, ligada à Linha de Pesquisa Educação Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, tem como principais referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica frankfurtiana, em especial, Adorno, Horkheimer (1986), Marcuse (2005) e, também, aqueles que tratam da BNCC, como, por exemplo, Freitas (2018), Lopes (2018), bem como os autores que discutem a trajetória da Educação, tais como Jaeger (1994), Cambi (1999), Libera (1999), entre outros que deram suporte a esta pesquisa. Trata-se de uma investigação que tem como objetivo geral compreender, com base na Teoria Crítica frankfurtiana, os principais impactos trazidos pela BNCC à Educação Básica. Deste modo, tem como início o seguinte questionamento: Quais são as influências e impactos que a BNCC traz à formação do discente na atualidade? Entende-se que tal normativa poderá transformar a estrutura curricular brasileira não pelo caminho da formação ampla e cultural, mas a partir dos interesses mercadológicos baseados em aspectos como competitividade, produtividade e empreendedorismo, reduzindo a possibilidade da consciência crítica. Para tanto, esta investigação desenvolve-se em três capítulos que se inter-relacionam. O primeiro capítulo procura fazer algumas pontuações históricas acerca da Educação, conhecer a concepção e os fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana, bem como da BNCC. O segundo versa sobre os pressupostos subjacentes à Indústria Cultural, o Neoliberalismo, buscando estabelecer a conexão com a BNCC. O terceiro traz reflexões sobre os principais impactos da BNCC na formação do discente tendo como base a Teoria Crítica frankfurtiana. Conclui expondo que é necessário resistir à perspectiva mecanizada e doutrinadora que a Indústria Cultural exerce, e além disso, aponta a necessidade de superação da perspectiva de educação que se volta apenas para o preparo para o mundo do capital, alicerçada pela BNCC, a fim de se contrapor aos processos que envolvem relações de poder, desigualdade, opressão e exploração presentes na sociedade contemporânea, que impedem os sujeitos de galgarem uma educação emancipatória.

Palavras-chave: BNCC. Teoria Crítica Frankfurtiana. Neoliberalismo. Indústria Cultural. Emancipação

ABSTRACT

This research, of bibliographical nature, linked to the Research Line Education, Society and Culture, of the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás, has as main theoretical references the authors of Frankfurtian Critical Theory, especially Adorno, Horkheimer (1986), Marcuse (2005) and, also, those who deal with the BNCC, such as, for example, Freitas (2018), Lopes (2018), as well as authors who discuss the trajectory of Education, such as Jaeger (1994), Cambi (1999), Libera (1999), among others who provided support for this research. This is an investigation that has as a general objective to understand, based on Frankfurtian Critical Theory, the main impacts brought by the BNCC to Basic Education. Thus, it begins with the following question: What are the influences and impacts that the BNCC brings to the education of students today? It is understood that such a normative may transform the Brazilian curricular structure not by the way of broad and cultural training, but from market interests based on aspects such as competitiveness, productivity and entrepreneurship, reducing the possibility of critical consciousness. To this end, this research is developed in three interrelated chapters. The first chapter seeks to make some historical points about education, to know the concept and the foundations of Frankfurt's Critical Theory, as well as the BNCC. The second deals with the assumptions underlying the Cultural Industry, Neoliberalism, seeking to establish a connection with the BNCC. The third brings reflections on the main impacts of the BNCC on the education of students based on Frankfurt's Critical Theory. It concludes by exposing that it is necessary to resist the mechanized and indoctrinating perspective that the Cultural Industry exerts, and furthermore, points out the need to overcome the perspective of education that turns only to the preparation for the world of capital, supported by the BNCC, in order to oppose the processes involving power relations, inequality, oppression and exploitation present in contemporary society, which prevent the subjects from gaining an emancipatory education.

Keywords: BNCC. Frankfurt Critical Theory. Neoliberalism. Cultural Industry. Emancipation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – As etapas da BNCC	45
Figura 2 – A BNCC do Ensino Médio	49

QUADRO

Quadro 1 – Médias nacionais para o IDEB a serem atingidas com o PNE 2014- 2024	39
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
A EDUCAÇÃO, A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	14
1.1 Educação: pontuações históricas	14
1.2 Aspectos Conceituais e Históricos sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana: aproximações	24
1.3 Um panorama sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	36
CAPÍTULO 2	
A INDÚSTRIA CULTURAL, O NEOLIBERALISMO, A EDUCAÇÃO E A BNCC	53
2.1 A Teoria Crítica frankfurtiana e a Indústria Cultural	53
2.2 As políticas Neoliberais no contexto contemporâneo	64
2.3 O Neoliberalismo, a Educação e a BNCC	71
CAPÍTULO 3	
A BNCC À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA	84
3.1 A Teoria Crítica Frankfurtiana e a BNCC: formação escolar	84
3.2 Educação e cultura em tempos obscuros: reformismo e resistência	91
3.3 BNCC: contradições e emancipação	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa, de cunho teórico, situa-se no campo da Educação e fundamenta-se na perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana. Seu objetivo é compreender, com base na Teoria Crítica frankfurtiana, os principais impactos trazidos pela BNCC à formação do discente da Educação Básica, tendo-se em vista buscando os rumos futuros da Educação Brasileira.

Trata-se de uma pesquisa que se fundamenta na perspectiva do método dialético da Teoria Crítica frankfurtiana, visando investigar os pressupostos subjacentes à Indústria Cultural, o Neoliberalismo contemporâneo, estabelecendo, simultaneamente, conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dos autores frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1986), Marcuse (2021), em relação à Educação e às categorias que permeiam a Indústria Cultural, a pesquisa, ainda, procura ancorar-se nas contribuições de diferentes autores, entre eles as análises realizadas por Freitas (2018), Lopes (2018), Anderson (2012), teóricos que tratam do contexto contemporâneo, da ideologia Neoliberal e da BNCC na sua inter-relação com a sociedade, a fim de trazer elementos que auxiliem esta pesquisadora a enxergar como as questões culturais, políticas, econômicas e sociais interferem e, por vezes, são determinantes nos processos educacionais.

Assim, a pesquisa, no primeiro capítulo, põe em relevo algumas pontuações históricas acerca da Educação, em seguida procura entender a concepção e os fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana e, por último, traça um panorama da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O segundo capítulo procura examinar a influência da Indústria Cultural e, também, das políticas neoliberais no contexto contemporâneo e, a partir disso, indicar os impactos trazidos pela BNCC à Educação. O terceiro e último capítulo, faz uma reflexão, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, sobre a formação humana, tendo-se em vista as contradições presentes na BNCC.

A partir de tais objetivos, a investigação pretende colaborar na compreensão de educação proposta pela BNCC, que, ao invés de ser uma educação voltada para a formação plena do sujeito, isto é, um sujeito emancipado, crítico, criativo, pelo contrário, põe em evidência um projeto formativo que procura reproduzir a lógica dominante, minando a possibilidade de emancipação dos estudantes e o seu acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade.

No entanto, Adorno (1995) chama a atenção para o seguinte:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor - o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995, p. 172).

Nesse contexto, procuramos discutir ao longo da pesquisa como a BNCC efetiva uma formação que conduz a perda da qualidade, ao esvaziamento teórico da ciência e da educação, reforçando saberes parciais e fragmentados, reproduzindo a lógica de uma formação tecnicista, que tem como consequência dramática tender o sujeito à rendição ao sistema dominante.

Constata-se, portanto, que a BNCC possui o intuito conduzir a formação do discente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante. Fica em evidência que a educação se tornou mercadoria, mediante à introdução de mecanismos de mercado para o financiamento e gerenciamento das práticas educacionais, sob a égide das políticas neoliberais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares (FREITAS, 2018, p. 29).

Como exemplo dessa interferência interna, tem-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi alicerçado em ideias para uma intervenção curricular defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições, legitimando o controle da classe economicamente dominante. Ignora-se o compromisso com o pensamento crítico para a emancipação, reforçando, por conseguinte, uma perspectiva educacional que direciona para a produtividade e resultados, efetivados através de exames e competições. Isso sinaliza, um grande desafio para o processo de superação, visando a emancipação e autonomia dos sujeitos frente à situação em que se

encontra a sociedade e o contexto educacional. Segundo Nobre (2014, p.p. 33-34), esta seria

[...] a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico.

Verifica-se, assim, que, diante desse poder dominante, o pensamento crítico precisa assumir a tarefa de identificar e resistir suas manifestações opressoras, desde os mais evidentes aos mais sutis. Além disso, deve-se apreender suas contradições e suas ramificações na dinamicidade dos espaços educacionais. Portanto, a educação e todos os segmentos que a compõem não podem ser pensados de maneira isolada, isto é fora da vida social e econômica, a fim de que, a educação seja posta como preventiva a toda forma de massificação da consciência e imposição à adaptação, para colaborar com o processo emancipatório.

Assim, este estudo possibilitou a esta pesquisadora constatar, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, que a BNCC é um documento que evidencia a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados pela prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Por isso, a tarefa do pensamento crítico, da resistência e da contraposição a tal estado de coisas se faz necessária ainda na atualidade. “A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (MAAR, 1995, p. 19).

Com efeito, a educação tem um papel importante na sociedade e, quando o tema é a formação escolar e emancipação, observa-se que o objetivo principal deve ser o de proporcionar condições de conhecimento e transformação do pensamento sobre as circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas nas quais os sujeitos estão inseridos, oportunizando uma formação autônoma e não submissa, por conseguinte, fortalecendo o sujeito para ser resistente aos processos de uniformização das mentes e da educação reificada.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO, A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em virtude de constituir-se em uma temática assaz controvertida e complexa, entende-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) requer uma teoria dialética que seja capaz de perscrutar os seus meandros para pôr em evidência as suas contradições. Tendo em vista tal perspectiva, neste capítulo aborda-se á historicidade da Educação, em seguida concepção e a história da Teoria Crítica frankfurtiana e, por último, apontar-se-á o conceito e o panorama da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considera-se que a Teoria Crítica frankfurtiana tem como objetivo mais do que a apreensão do mero conhecimento, mas a reflexão acerca de uma educação voltada para a formação de sujeitos capazes de agir com autonomia, a fim de responder aos desafios postos pela realidade sócio-histórica, em especial, a contemporânea.

1.1 Educação: pontuações históricas

A educação desde seus primórdios teve como princípio a formação do ser humano, a fim de contribuir com a cultura e as sociedades. Por este motivo, quando se volta o olhar para a história da educação, verifica-se que o seu começo está atrelado à civilização grega, pois foram eles que impactaram de forma profunda as artes, a arquitetura, a literatura e, com isso, moldaram o pensamento de diversas culturas que se formaram posteriormente (JAEGER, 1994).

Quando se trabalha com a filosofia grega, pode-se ver que seus postulados e seus traços culturais foram incorporados pelos romanos, disseminando em suas extensas conquistas territoriais uma visão de mundo que foi visivelmente influenciada pelos gregos (JAEGER, 1994). É assim que a ideia de educação surge com as grandes civilizações antigas, que têm a pretensão de formar os sujeitos sociais, ampliar a cultura e desenvolver a sociedade de maneira que seus cidadãos pudessem compreender o mundo que os cercava.

Após a emergência das civilizações e das sociedades complexas da antiguidade e com esse processo o surgimento da educação, chega-se à Idade

Média (séc. V - séc. XV), que perpetuou os saberes clássicos e com isso surgem as primeiras universidades, mesmo que o período medieval, equivocadamente, seja ainda visto como um momento de caráter global de retração cultural, após a derrocada de Roma (LIBERA, 1999).

Apesar de uma redução cultural no século V, a cultura letrada cresceu nos séculos seguintes atingindo um grau de sistematização que não existia anteriormente. Disso pode-se destacar o florescimento do período posterior chamado de Renascimento que tem destaque principal para o florescimento das artes plásticas, da arquitetura, da política e das humanidades (LIBERA 1999, p. 54).

Diante disso, surgiram novas formas educativas que visavam à formação de um ser humano culto e autônomo, voltado para a fruição e a compreensão do mundo físico, para além de valores espirituais abstratos, denominado de Humanismo. A fome e sede por conhecer, compreender e explorar se espalharia por muitas áreas além das artes e da filosofia, como a medicina e as navegações, que permitiriam uma nova era de conquistas para os europeus, o que mudou para sempre seu modo de interpretar o mundo.

Assim, a exploração de novos territórios, a diversificação da economia e dos interesses humanos e a consolidação dos estados nacionais viriam a serem estabelecidos em conjunção com novos modelos educacionais, que não só substituíram a escolástica¹ medieval como instigaram uma corrente de reformas filosóficas e sistêmicas dos sistemas de ensino europeus (ROMANELLI, 1996).

Retomando as culturas que foram constituintes da antiguidade, isto é, a cultura grega e a cultura romana, em relação à educação grega, é necessário entender o conceito de *Paideia*², que, em um sentido mais amplo, remetia à educação integral do homem grego livre. Esse homem era um cidadão, um agente da vida coletiva da pólis, a cidade-estado grega. Eram ao contrário da civilização do Oriente Médio e do Egito, as quais centralizavam sua vida social em torno de reis

¹ “Em sentido próprio, a filosofia cristã da Idade Média. Nos primeiros séculos da Idade Média, era chamado de *scholasticus* o professor de artes liberais e, depois, o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral, depois na Universidade. Portanto, literalmente, E. significa filosofia da escola. Como as formas de ensino medieval eram duas (*lectio*, *disputatio*, que consistia no exame de um problema através da discussão dos argumentos favoráveis e contrários), na E. a atividade literária assumiu predominantemente a forma de *Comentários* ou de coletâneas de questões” (ABBAGNANO, 1999, p. 344).

² Segundo Jaeger (1994), Paidéia era o “processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana” na Grécia antiga. Significa a própria cultura construída a partir da educação.

divinizados, virtualmente anulando as vozes pessoais e homogeneizando-as em um conjunto maior, a comunidade. As coletividades das cidades gregas eram redes de individualidades e encontravam sua identidade nessa característica (JAEGER, 1994).

Cambi (1999) expõe que a instituição escola se desenvolve na vida social dos gregos e se afirma em seu aspecto cultural e administrativo. São essas escolas que recebem os filhos das chamadas classes dirigentes e classes médias, dando a eles uma instrução básica. Posteriormente, essas escolas se transformaram no “colégio” da época helenística.

Segundo Coêlho e Guimarães (2012, p. 326), a educação grega tornou-se uma referência para a modernidade, conforme esclarecem a seguir:

Apesar do tempo, das diferenças, a Grécia Antiga tem condições de provocar nossa sensibilidade, imaginação e inteligência, de ajudarnos a pensar e a recriar a vida coletiva, a esfera pública, a educação e a escola que temos. Não se trata de copiar nem de transpor supostos modelos de sociedade, de democracia, de educação e de escola, mas de aprendermos com os gregos a pensar o contemporâneo, em sua relação intrínseca com o futuro e com o passado. Quanto à educação e à escola, não podemos perder de vista a dimensão sociocultural inerente e, portanto, constitutiva do trabalho educativo, bem como de todas as formas de pensá-lo e de realizá-lo. Como movimento civilizatório e de humanização de todos os homens, como *práxis*, a educação visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano. O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado.

Como se pode observar, trata-se de uma ideia de educação e de formação, por meio da escola, amplas. Nesse sentido, a figura do pedagogo é significativa para essa época, pois era o acompanhante das crianças na Grécia. Ele as estimulava e as controlava, sendo os verdadeiros protagonistas da formação juvenil. Dessa forma, o mundo antigo colocará como central a figura do educador como o que deve iluminar os fins e os processos educativos (CAMBI, 1999).

De acordo com Aranha (2006), na maioria das cidades gregas, o jovem aristocrata geralmente começava a receber sua educação aos 7 anos de idade. As meninas permaneciam junto das mulheres mais velhas, assimilando as primeiras

nações dos afazeres domésticos, enquanto os meninos eram acompanhados por escravos chamados pedagogos. Sua função, a princípio, era acompanhar e conduzir as crianças, embora seu papel viesse posteriormente a englobar também uma postura disciplinadora, servindo de parâmetro moral. É importante salientar que existia um estatuto para a cidadania na Grécia. Para este povo o cidadão deveria ser homem, grego e livre. Mulheres, estrangeiros e escravos não tinham os direitos inerentes à condição restrita de cidadão, de modo que não recebiam instrução formal (ARANHA, 2006).

Os homens livres da pólis grega eram a elite responsável por dirigi-la. Para isso, era fundamental que fossem homens “completos”, formados de acordo com um ideal: a *areté*. No sentido mais amplo, o termo designa excelência em vários campos, como a superioridade dos deuses ou de animais vigorosos, mas é frequentemente utilizada na literatura grega para tratar do auge do vigor físico ou da agudeza de intelecto que o ser humano é capaz de alcançar (JAEGER, 1994).

Assim, o homem grego ideal se destacava por sua excelência, seja intelectual, seja pela nobreza de caráter, seja pela força física, o que repercutia diretamente nas proezas atléticas e militares que o indivíduo se mostraria capaz de realizar. Atingir a *areté* pela força física e do espírito implicava na condição de ser “belo e bom”, ou *kaloskagathos*, um *status* semelhante às ideias de “cavalheiresco” e *gentleman*, que surgiriam posteriormente na história europeia. Assim, apesar de variações regionais, posto que cada pólis constituísse sua própria unidade política e organizasse seus assuntos, inclusive a educação, à sua maneira, os gregos do período clássico aderiram ao princípio da *Paideia* (GONZÁLES, 2016).

A formação do homem antigo, na Grécia, está ligada a um dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, que, voltados para a escola, para a relação educativa, para a ideia de formação, alimentaram uma história riquíssima da pedagogia/educação, feita de muitos modelos teóricos, de diversas experiências práticas escolares, sobretudo, de diversas atitudes formativo-educativas (CAMBI, 1999).

Entendido o ideal de educação dos gregos e como se desenvolviam seus processos educativos de forma sucinta, pode-se passar para o ideal de educação gestado pelos romanos, entendendo que esses processos foram sendo amadurecidos e modificados, mas que são exemplares para a ideia ocidental de educação e para a institucionalização da sua educação.

Os romanos também tinham sua concepção de cultura fundamental, a *humanitas*, um senso de humanidade como formação de caráter, um conceito de certa forma análogo à *Paideia*. Assim como a *areté* dos gregos, a *virtus* romana, origem da palavra *virtude*, constituiu-se em um princípio central no processo educativo. É importante ressaltar que a palavra, cuja raiz é *vir* que significa homem, designava um ideal romano de masculinidade, contendo um senso máximo de honra e de dignidade na aurora da expansão imperial romana, um período marcado por conquistas bélicas (DILLON; GARLAND, 2005).

A *humanitas* romana seria muito influenciada pelo pensamento grego à medida que a expansão de Roma a colocou em contato com ideias diferentes. Por exemplo, em vez de impor sua língua e costumes, os romanos assimilaram características do pensamento grego e incorporaram sua língua ao ensino erudito. Professores gregos eram comuns e a literatura grega fazia parte dos estudos gramáticos oferecidos aos meninos (ARANHA, 2006).

Enquanto os mais ricos eram educados por preceptores, muitas vezes de origem grega, “crianças menos abastadas estudavam em um *ludus*, uma escola que poderia ser situada em uma residência ou em espaços públicos, onde um professor lecionava por uma taxa” (BLOOMER, 2011, p. 15). Neste sentido, este autor afirma o seguinte: “Os jovens poderiam ainda ter lições mais avançadas com um gramático, mas poucos ainda teriam acesso a estudos retóricos, fundamentais para a formação de um indivíduo como jurista ou político” (idem, p. 105). Um estágio final, talvez o mais elevado da educação romana, seria um ciclo de estudos filosóficos, evidência da influência grega.

É inegável que os romanos desempenharam um papel fundamental na difusão e na preservação das ideias gregas que chegaram até à modernização, mas também deixaram sua própria marca. As línguas latinas como o português, o espanhol e o italiano, carregam o legado do latim romano, assim como as fundamentações para o arcabouço jurídico moderno se encontram na Roma Antiga. Por fim, o legado bibliográfico greco-romano se revelaria fundamental para eruditos de períodos posteriores, que utilizariam essa soma de conhecimentos como base.

Essas são, em linhas bem gerais, as ideias que alicerçavam a educação no período da Roma Antiga. A partir de agora chega-se à Idade Média. Com a queda do Império Romano, em 476, a Europa viveu o período das invasões bárbaras, seguindo-se ao esvaziamento das cidades e à decadência de inúmeras instituições

romanas, com notável exceção da Igreja. E, ao longo desse período, a educação se tornaria uma competência das instituições eclesiásticas.

Indivíduos como Alcuíno de York (725-804 d.C.), um monge inglês que ofereceu educação formal à família do rei franco Carlos Magno (742 d.C - 814 d.C), seriam peças-chave na manutenção de conhecimentos após a decadência de Roma. Mosteiros também seriam muito importantes para a reprodução de manuscritos antigos. Por fim, a partir do século X, as instituições eclesiásticas dariam origem, conforme se pôde compreender, a um dos pilares da educação, as universidades (PILETTI; PILETTI, 2012).

O ensino medieval se baseava em duas vertentes filosóficas opostas, a patrística³ de Santo Agostinho (354-430 d.C.) e a escolástica, conforme já exposto em nota de rodapé, de São Tomás de Aquino (1225-1274). Enquanto Agostinho, de base idealista e platônica, situava o espírito no centro de sua abordagem, Aquino dava destaque à matéria, conciliando o cristianismo à visão realista de Aristóteles (PILETTI; PILETTI, 2012).

A perspectiva orientada pela patrística, cujo nome se refere aos “pais” da Igreja, indicava “os conhecimentos que crianças e jovens devem adquirir de forma organizada: Leitura, Escrita, Cálculo, Gramática, Retórica, Dialética, Geometria, Filosofia e Teologia” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 46), disciplinas estas que, em conjunto, deveriam servir a um único propósito, aproximar o indivíduo educado de Deus e da paz espiritual que o contato com a divindade era capaz de trazer. O método de aprendizado preferencial, de origem gramática, era catequético, pautado em um esquema de perguntas e respostas (idem, 2012).

Embora admitisse, como Agostinho, que Deus era o primeiro entre todos os mestres, Tomás de Aquino também reconhecia que o conhecimento só poderia ser realmente obtido valendo-se de auxílio externo, não estando diretamente atrelado à

³ “Indica-se com este nome a filosofia cristã dos primeiros séculos. Consiste na elaboração doutrinal das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos pagãos e contra heresias. A P. caracteriza-se pela indistinção entre religião e filosofia. Para os padres da Igreja, a religião cristã é a expressão íntegra e definitiva da verdade que a filosofia grega atingira imperfeita e parcialmente. Com efeito, a Razão (*logos*) que se fez carne em Cristo e se revelou plenamente aos homens na sua palavra é a mesma que inspirara os filósofos pagãos, que procuraram traduzi-la em suas especulações. A P. costuma ser dividida em três períodos. O *primeiro*, que vai mais ou menos até o séc. III, é dedicado à defesa do Cristianismo contra seus adversários pagãos e gnósticos. [...] O *segundo* período, que vai do séc. III até aproximadamente a metade do séc. IV, é caracterizado pela formulação doutrinal das crenças cristãs; é o período dos primeiros grandes sistemas de filosofia cristã. [...] O terceiro período, que vai da metade do séc. V até o fim do séc. VIII, é caracterizado pela reelaboração e pela sistematização das doutrinas já formuladas bem como pela ausência de formulações originais” (ABBAGNANO, 1999, p. 746).

presença divina na alma do indivíduo. A palavra *escolástica* deriva de *scolasticus*, segundo já se afirmou, como eram chamados os educadores que lecionavam em conventos e universidades (PILETTI; PILETTI, 2012).

Enquanto a educação para os ofícios tais como sapateiros, tecelões e ferreiros continuava a ser transmitida no próprio dia a dia do trabalho, geralmente de pai para filho, a formação das classes nobres consistia principalmente de uma educação predominantemente militar, produzindo uma aristocracia armada, os cavaleiros. Ambos os regimes educacionais desconsideravam grandemente uma formação erudita, a qual era encontrada em espaços eclesiais (ARANHA, 2006).

A educação formal básica consistia em sete artes liberais, a soma do *trívio* e do *quadrívio*. O primeiro conjunto de disciplinas consistia na Gramática, Retórica e Dialética, ciências do “bem falar”, que serviam para articular o estudante nas competências verbais. O segundo abrangia os estudos cujo núcleo era a Matemática com a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia (PILETTI; PILETTI, 2012). Fundamentado nessa base se seguia ao Ensino Superior, que era encontrado nas universidades, cujo propósito era instrumentalizar os estudantes como mestres das Artes Liberais, que trabalhariam na propagação do conhecimento para as camadas de base, e nas áreas do Direito, da Teologia e da Medicina.

Do século X em diante, as cidades europeias passaram por uma fase renovada de crescimento. Isso implicava em uma busca pela organização dos ofícios em corporações ou *universitas*, considerando-se que até meados do século XII eram comuns os “mestres itinerantes”, professores que se deslocavam entre povoados europeus sem um local fixo, as universidades medievais surgiram com o propósito de sistematizar a difusão do conhecimento, criando estabelecimentos. Nesses estabelecimentos, *universitas*, de mestres e discípulos, essa sistematização tornava-se possível (ARANHA, 2006).

Retomando-se a discussão anterior, na universidade, o método de ensino predominante era o escolástico, que operava fundamentado em uma base dialética. A primeira etapa dos estudos era o *lectio* (leitura), quando os conhecimentos propostos eram apresentados considerando-se um texto. A segunda etapa era o *disputatio* (discussão), quando mestre e estudantes debatiam as propostas a fim de atingir conclusões.

Pode-se observar como a educação medieval europeia carregava o legado da educação clássica⁴, ao integrar o método de repetição e memorização dos gramáticos da Antiguidade e incorporar como conhecimentos fundamentais das ciências da expressão/comunicação (Retórica, Dialética) e as de base Matemática (Geometria, Música etc.). Certamente a noção medieval de universidade não seria possível sem a valorização dada pelos clássicos à formação integral, que excedia as necessidades práticas da vida e ambicionava contemplar a formação do espírito.

O trabalho do educador como conservador e transmissor de tradições, por sua vez, além das mudanças de perspectiva, preserva características ainda que remontam à invenção da escrita. O método catequético de perguntas e respostas da pedagogia patrística assim como a dinâmica do *lectio* e *disputatio* mantinham suas raízes no pensamento clássico e acabariam sendo fundamentais para o estabelecimento das universidades, as quais permanecem e representam centros fundamentais para pensar e o repensar os processos educacionais.

Com a chegada da modernidade (a partir do séc. XVI), a educação passa por um processo de laicização que entra em sintonia com os princípios do mundo moderno, que traziam em seus ideais a emancipação dos poderes do Estado, o início do capitalismo e uma nova forma de produção da vida, instaurando-se uma nova visão de mundo e firmando-se um confronto com relação ao modelo religioso. Dessa forma, surge uma pedagogia que foi socialmente ativa, que se estabelece com os ideais burgueses⁵, assumindo novas características, com liberdade teórica, visando à “formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutrido do espírito burguês (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336).

A partir de então, segundo este autor, a escola se tornou obrigatória, gratuita, na maioria das vezes estatal, mas com todos esses avanços relacionados aos outros períodos analisados, deve-se salientar que na modernidade a escola tem outro aspecto que se diferencia internamente dos diversos tipos de escola do

⁴ Aqui convém que se registre, que foi justamente essa perspectiva de educação clássica que teve grande ascendência sobre a formação dos frankfurtianos, em especial a greco-romana (nota da pesquisadora).

⁵ O sentido de burguesia nesta pesquisa é o mesmo atribuído por Marx e Engels (2005, p. 45) em um capítulo denominado de “Burgueses e Proletariados” contido na obra Manifesto do Partido Comunista, que é o seguinte. Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado.

passado, que é o de reprodução da divisão do trabalho e de reconstrução de classes e grupos sociais (CAMBI, 1999, p. 398).

Na sua visão o século XVIII seria

[...] bastante rico em modelos formativos, em teorizações pedagógicas, em compromisso educativo e reformismo escolar, em vista justamente de um crescimento social a realizar-se da maneira menos conflituosa possível e da forma mais geral (CAMBI, 1999, p. 414).

O século em questão traz consigo a ideia do indivíduo como cidadão, trabalhador livre e assalariado, que não tem nada além de sua força de trabalho para vender aos capitalistas que estão surgindo com suas indústrias e manufaturas por todo o continente europeu.

Ao adentrar-se ao século XIX, o pensamento positivista⁶ estabeleceu uma estreita relação com os projetos nacionais de educação. O Positivismo designava o conceito de real e se referia ao último estágio de ambição para o desenvolvimento humano. A educação formal era basilar para o pensamento positivista, pois se esperava que, por meio do processo educacional, o ser humano deveria ser removido do pensamento teológico que caracteriza a infância, avançando para o pensamento racional, que os positivistas situavam como o segundo estágio do desenvolvimento humano e social, ou à fase metafísica. A fase final, ou positiva, seria um arranjo ideal, atingido apenas quando o conhecimento, as liberdades individuais e o bem-estar coletivo se tornassem componentes universalizados da experiência humana (CARNEIRO, 2017).

O século XIX encerra em si a constituição de uma forma de educação pautada no universalismo, tendendo buscar o acesso de todo indivíduo à educação formal, para se desenvolver mão de obra para o trabalho dentro do âmbito de uma sociedade de viés capitalista e com classes sociais estruturadas. As classes superiores, isto é, dominantes, marxianamente expressando, tinham acesso desde a sua primeira infância a uma educação de qualidade, voltada para o mundo

⁶ O Positivismo foi um “[...] empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (*De lareligion Saint-Simoniennne*, 1830, p. 3). Foi adotado por August Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do sex. XIX teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo Ocidental. A característica do P. é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível” (ABBAGNANO, 1999, p. 776).

intelectual e dos negócios. Para classes subalternas, ou seja, de operários, de trabalhadores, a educação era voltada à preparação para o mercado de trabalho, que necessitava de uma mão de obra qualificada que soubesse ler, escrever e fazer contas básicas para a manutenção de uma linha de produção.

O século XX apresenta um novo paradigma que vai modificar a forma de ver as relações capitalistas de trabalho, a educação nesse momento histórico vai desenvolver uma nova maneira de conceber o indivíduo perante a sociedade. Duas tendências pedagógicas, a liberal e a progressista se chocam e vão dar a tônica das discussões acerca da educação no século XX. De acordo com Libâneo (1985, p.p. 06-20)

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. [...] A pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. [...] A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a **libertária** que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. (Grifos do autor).

Com a chegada do século XXI, a educação aprofunda os princípios do capitalismo do século XIX, efetivada pelos mecanismos de submissão e controle pelo capital⁷. O contexto atual é marcado pelo processo de globalização⁸ e avanço tecnológico, impondo à educação uma visão de mercado, centrada no consumismo,

⁷ A sociedade, a educação e a escola atuais têm se afastado do cultivo dos valores, princípios e práticas constitutivos da existência coletiva, não tem formado os tipos antropológicos indispensáveis à vida em sociedade, as novas gerações e todos os que a integram no sentido da defesa do bem comum. Ao contrário afirmam, reconhecem e funcionam como se a vida pessoal e coletiva devesse, ou pelo menos pudesse, ser regida pelo mercado, pelo acúmulo de bens materiais, o fascínio das imagens e da tecnologia, o mundo do dinheiro e do poder, o sucesso. Como se surpreender, pois, com a banalização da violência, da miséria, da vida, da morte, do sofrimento, da corrupção em quase todas as esferas e dimensões da existência social e pessoal (COELHO, 2018, p. 08).

⁸ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

na produtividade e competitividade, não evidenciando, necessariamente a aprendizagem. Percebe-se, assim, que, para a efetividade do capital, faz-se necessário utilizar a educação como ferramenta de manutenção desse processo, que não reflete somente nos estudantes mas na sociedade um todo. Esse contexto contraditório é melhor explicitado a seguir:

A escola enquanto agente de transformação coloca-se em um lugar de destaque dentro da sociedade, sendo assim um importante veículo de transmissão direta ou indireta de ideologias. Enquanto estas ideologias buscam a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o papel da educação encontra-se satisfatório, porém, quando trabalha a representação de uma sociedade exclusivista e a reprodução de diferenças sociais, define-se como uma terrível máquina ideológica, negativa e alienadora (SANTOS, 2002, p. 03).

Dessa maneira, pensar em educação nos dias atuais significa estabelecer uma linha de raciocínio com o modelo do capital, que se mantém fortemente norteador do sistema educacional. Canário (2006) destaca que esta realidade, proveniente do processo de globalização, conduz a educação a tornar-se uma mercadoria, com a função de instruir os estudantes para o mercado de trabalho. Frente a esta realidade, a educação tem se limitado a um modelo excludente e desvincula de seu verdadeiro sentido, que é o de proporcionar autonomia e liberdade aos sujeitos.

Assim, faz-se necessário, diante do poder estabelecido, fortalecer o pensamento crítico como tarefa de identificar e resistir a esse processo homogeneizador, que, ao invés de resistir aos desafios estabelecidos pela contemporaneidade, deve tornar a escola o espaço que pensa o cidadão não como mão de obra para o trabalho, mais o cidadão que cultiva os valores morais, princípios e práticas que são constitutivos da vida em sociedade.

1.2 Aspectos Conceituais e Históricos sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana: aproximações

A Teoria Crítica da Sociedade surgiu nas primeiras duas décadas do século XX, mais precisamente em 1924, no âmbito da Sociologia alemã, em meio a um contexto político autoritário marcado pelo cenário turbulento provocado pela

Revolução Russa de 1917, pela ditadura Bolchevique⁹ e pelo surgimento do fascismo¹⁰, por conseguinte, da assombrosa e rápida dominação nazista no país.

O sucesso inesperado da Revolução Bolchevique – em contraste com o fracasso dramático de seus imitadores da Europa Central – criou um sério dilema para aqueles que, até então, haviam ocupado o centro do marxismo europeu: os intelectuais de esquerda da Alemanha. Em linhas gerais, as escolhas que lhes restaram foram estas: eles poderiam apoiar os socialistas moderados e sua recém-criada República de Weimar, evitar a revolução e recusar a experiência russa; ou poderiam aceitar a liderança de Moscou, ligar-se ao recém-fundado Partido Comunista da Alemanha e trabalhar para solapar as contemporizações burguesas de Weimar (JAY, 2008, p. 39).

De acordo com Jay (2008), a liderança socialista da recém-formada República de Weimar estava convicta de que o objetivo primordial era a manutenção do novo governo, ao invés de compreender a marcha para o socialismo. Em outras palavras,

[...] partindo de uma perspectiva muito diferente, a liderança socialista da República de Weimar também entendia que sua meta mais imperiosa era a sobrevivência do novo governo, e não a implementação do socialismo. A consciência sindical, que [...] permeava suas fileiras bem antes do fim do Segundo Reich, significou o desperdício das oportunidades que pudessem existir para revolucionar a sociedade alemã (JAY, 2008, p. 40).

É exatamente nesse contexto sócio-histórico que o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt teve sua criação oficializada em 03 de fevereiro de 1923. Por decreto do Ministério da Educação da Alemanha (JAY, 2008), em março do mesmo ano teve início a construção de um prédio para abrigá-lo, no *campus* da Universidade de Frankfurt, oficialmente denominada Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt, que mais adiante ficaria conhecido como a Escola de Frankfurt, uma escola de teoria social interdisciplinar neo-marxista, criada

⁹ “Os bolcheviques (maioria, em russo) defendiam a revolução armada, visando organizar um sistema alternativo que superasse o capitalismo. Eram liderados por Lênin (1870-1924). Os bolcheviques eram o grupo majoritário do partido comunista da Rússia” (MACHADO, 2017, p. 28).

¹⁰ “Usado de maneira genérica, fascismo é uma palavra que designa um gênero singularmente multiforme de política moderna, inspirado pela convicção de que um processo de renascimento nacional (palingênese) se tornou essencial para pôr fim a um prolongado período de DECADÊNCIA social e cultural, e expressando-se ideologicamente em uma forma revolucionária de NACIONALISMO integral (ultranacionalismo). Restrito a textos de divulgação e a grupos de ativistas à margem da vida política antes da deflagração da Primeira Guerra Mundial e depois da final da Segunda, o fascismo proporcionou a base racional para as formações e partidos políticos de ultradireita que surgiram para combater o liberalismo, o socialismo e o conservadorismo em praticamente todos os países europeus entre 1918 e 1945” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 300).

com o objetivo de empreender uma crítica ao marxismo ortodoxo, pois, até então, não havia sido realizada uma análise cultural dentro da concepção marxista (idem, 2008).

É uma instituição *neutra* na universidade, acessível a todos. Sua importância reside no fato de que, pela primeira vez, reúne-se tudo o que concerne ao movimento operário nos países mais importantes do mundo. Acima de tudo, fontes (atas de congressos, programas partidários, estatutos, jornais e revistas) [...] Na Europa Ocidental, quem quiser escrever sobre as correntes do movimento operário deve nos procurar, pois somos o único ponto de reunião para isso (JAY, 2008, p. 52).

Essa, de fato, passa a ser característica desse Instituto. Na perspectiva de Nobre (2014, p. 10), tal caracterização não se refere a uma homogeneidade, pelo contrário, como se pode ver a seguir:

[...] a ideia de “escola” passa a impressão de que se trata de um conjunto de autores que partilham integralmente uma doutrina comum, o que não é o caso. Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas (NOBRE, 2014, p. 16).

Assim, o Instituto de Pesquisa Social, embasado em análises de caráter filosófico, sociológico, psicanalítico e econômico estabelece uma nova de compreensão social do marxismo europeu ocidental no pós-guerra.

Os marxistas mais ortodoxos do Institut, como o economista Henry Grossmann, sempre foram criticados pela ênfase exagerada na subestrutura material da sociedade. A composição do Institut, com sua diversificação deliberada de campos, refletia a importância atribuída pela teoria crítica à totalidade das mediações dialéticas, que tinha de ser apreendida no processo de análise da sociedade (JAY, 2008, p. 98).

Tendo então como referência a perspectiva dialética, o Instituto para Pesquisa Social foi criado a partir da iniciativa de Felix Weil (1898-1915), filho único de um rico comerciante de cereais (Hermann Weil), que, a partir de suas doações financeiras, trouxe independência financeira para a instituição. De acordo com Jay (2008, p. 45), “[...] os donativos de Hermann Weil, embora não tenham sido enormes, permitiram

criar e manter uma instituição cuja independência financeira revelou-se uma grande vantagem em toda sua história subsequente”.

No início, o Instituto foi dirigido pelo sociólogo Kurt Albert Gerlach (1886-1922), que faleceu subitamente de um ataque de diabetes, ainda no primeiro ano de direção, deixando sua biblioteca de 8 mil volumes para Weil, que a transferiu para o Instituto. O Instituto ficou vinculado à Universidade de Frankfurt, justificando o título dado ao conjunto de seus pensadores de Escola de Frankfurt décadas mais tarde (JAY, 2008).

Em 1924, Karl Grunberg (1861-1940) assume a direção do Instituto e foi o primeiro marxista declarado a ocupar uma cátedra em uma universidade alemã. No discurso de posse Grunberg apresenta ideias opostas à tendência das universidades alemãs de se direcionarem para um ensino que visava à reprodução da realidade voltada para especializações. Definiu que o objetivo do Instituto seria a orientação para o campo investigativo (JAY, 2008).

Em 22 de junho de 1924, o prédio recém-construído do Institut foi oficialmente aberto, Grunberg fez o discurso de inauguração. Logo no começo de sua fala, frisou a necessidade de uma academia orientada para a pesquisa, em oposição à tendência, que prevalecia no ensino superior alemão, de ensinar em detrimento da busca do saber [...] uma escola de formação de “mandarins” preparados para servir o *status quo* (JAY, 2008, p.p. 47-48).

Tendo em vista essa perspectiva polêmica, o Instituto procurou combinar estudos históricos concretos com análise teórica, buscando descortinar o mundo tal como ele era e apontar os obstáculos a serem superados para que as oportunidades de emancipação em relação ao poder vigente pudesse se concretizar. E nessa trajetória contava-se com a presença de distintos intelectuais e diferentes gerações formadas pela Escola de Frankfurt, e o que unia a produção intelectual de todos era a visão crítica da realidade, nutrida pela Teoria Crítica.

Todos os intelectuais frankfurtianos se dedicaram a construir teorias críticas contra a situação vigente do capitalismo através da revitalização da dialética marxista com o objetivo de desenvolver o marxismo científico e libertar os seres humanos de situações que os impedia de conquistar a emancipação.

A perspectiva cultural¹¹ também foi colocada em debate pelos intelectuais do Instituto, pois era necessário um olhar crítico para a cultura, a fim de se apreender que as bases da sociedade capitalista só se sustentavam por conta da propagação de uma cultura que favorecia o capitalismo, fazendo com que as pessoas fossem levadas pela ideologia¹² vigente de dominação¹³, de opressão e de dependência.

Segundo os frankfurtianos, essa situação só seria combatida através do pensar esclarecido, preconizavam a emancipação por meio da assimilação da razão crítica e consciente. O pensar esclarecido não dizia respeito meramente ao perceber, classificar e calcular, mas referia-se antes à negação de tudo que era dado imediatamente, sem a devida mediação crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1991).

Em janeiro de 1931 Grunberg foi substituído como diretor por Horkheimer, que instaurou no Instituto uma nova abordagem e implementações teóricas. De acordo com Horkheimer, um dos principais nomes da escola, “o verdadeiro objetivo do marxismo [...] não era desvendar verdades imutáveis, mas fomentar a mudança social” (JAY, 2008, p. 89).

As diferenças de pensamentos entre sua abordagem e a de seu predecessor logo ficaram claras, reforçando, ainda, um discurso de que a filosofia social não seria a única ciência em busca da verdade e ressaltando a importância de uma pesquisa que seria complementada pelo trabalho empírico, declarando, assim, sua primeira tarefa junto à direção do Instituto, que consistia em

¹¹ A concepção de cultura para a Teoria Crítica é freudiana com o seguinte sentido: “A cultura humana- entendendo por isso toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização - mostra claramente dois aspectos a quem observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos de cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 97).

¹² Adorno e Horkheimer (1978, p. 193), concebem a ideologia contemporânea da seguinte maneira: “A ideologia contemporânea é o estado de consciência e não de conscientização das massas como espírito objetivo, é não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia sem sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder”.

¹³ O termo Weberiano dominação significa: “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 1999, p. 187).

[...] um estudo das atitudes dos operários e empregados para com uma variedade de problemas da Alemanha e do resto da Europa desenvolvida. Seus métodos deveriam incluir o uso de estatísticas públicas e de questionários, respaldados por uma interpretação sociológica, psicológica e econômica dos dados. Para ajudar a compilar o material, anunciou, o Instituto estabeleceria uma sucursal em Genebra, conforme a oferta de Albert Thomas, diretor da Organização Internacional do Trabalho. Foi a primeira de tais sucursais instaladas fora da Alemanha nos anos seguintes. A decisão de aceitar a oferta de Thomas não decorreu apenas do desejo de compilar dados; o funesto panorama político da Alemanha já indicava que o exílio poderia ser uma necessidade política (JAY, 2008, p. 64).

Com Horkheimer à frente da direção do Instituto instaura-se, então, uma nova etapa. Assim, seu trabalho distingue-se por meio de um programa para investigações e para um novo funcionamento do Instituto de Pesquisas Sociais. Consistia em

[...] um trabalho coletivo interdisciplinar, uma grande inovação para a época. Tratava-se de dar um sentido positivo ao aprofundamento da especialização no âmbito das ciências humanas, em disciplinas como a economia, o direito, a ciência política e a psicologia ganhavam cada vez mais autonomia e independência. Isto foi feito de modo a, de um lado, valorizar a especialização em seus aspectos positivos, e, de outro, garantir certa unidade para os resultados das pesquisas em cada um desses ramos do conhecimento. E essa unidade era dada justamente pela referência à obra de Marx, razão pela qual essa experiência inovadora ficou conhecida como “materialismo interdisciplinar”. Esse foi, portanto, o primeiro sentido da Teoria Crítica tal como teorizada por Horkheimer nesse período (NOBRE, 2014, p. 15).

Enquanto Horkheimer, por um lado, se dedicava às atividades no Instituto, por outro, o Instituto se resguardava, pois o movimento nazista na Alemanha encontrava-se em ascensão, colocando em risco os trabalhos de todo um grupo com posições marxistas, grupo este, basicamente, composto por um grande número de membros judeus, fato esse que ocasionou a transferência da sede administrativa para Genebra assim que Adolf Hitler (1889-1945) tornou-se Chanceler do governo alemão em 1933. Dessa forma:

Em fevereiro de 1933, a sucursal de Genebra, com um conselho de 21 membros, tornou-se o centro administrativo do Institut. Em reconhecimento de seu caráter europeu, ele adotou o nome de Société Internationale de Recherches Sociales [Sociedade Internacional de Pesquisa Sociais], tendo Horkheimer e Pollock como “presidentes”; Lowenthal, Fromn e Sternheim foram nomeados seus

sucessores no ano seguinte. Nesse momento, a “Escola de Frankfurt” passou a ser não apenas Suíça, mas também francesa e inglesa, à medida que os oferecimentos de ajuda vindos de amigos em Paris e em Londres levavam à Fundação de pequenas sucursais nessas cidades, em 1933 (JAY, 2008, p.p. 68-69).

Destaca-se que a continuidade desse movimento em prol do conhecimento e de busca de novos horizontes só foram viáveis devido à resistência dos membros do Instituto exilados durante esse período nazista na Alemanha e pelo acolhimento da comunidade de intelectuais franceses e ingleses que partilhavam dos mesmos sentimentos e estudos teóricos acerca da Teoria Crítica.

O sentimento de um destino compartilhado e de um propósito comum, que aparece ao observador como uma das principais características do Institut- especialmente depois que Horkheimer se tornou diretor -, pôde transferir-se para suas novas sedes, em parte, graças à sorte financeira da entidade. A intenção dos membros fundadores fora criar uma comunidade de estudiosos cuja solidariedade servisse como uma antevisão microcós mica da fraterna sociedade do futuro (JAY, 2008, p. 70).

Mesmo diante de todo o contexto político na Alemanha e da transferência da sede do Instituto para Genebra, os trabalhos de pesquisas e as publicações não cessaram, afinal o anseio de proporcionar o pensamento crítico era o fator essencial dessa teoria, que foi constituída “[...] mediante uma interação, em contraponto, com outras escolas de pensamento e com uma realidade social em transformação” (JAY, 2008, p. 83), principalmente as ideias de cunho positivista, uma vez que

O positivismo negava a validade da ideia tradicional de razão como *Vernunft*, a qual descartava como uma metafísica vazia. Na época da Escola de Frankfurt, os proponentes mais significativos desse ponto de vista eram os positivistas lógicos do Círculo de Viena, obrigados a emigrar para os Estados Unidos mais ou menos na mesma época. Na América seu impacto foi muito maior que o do Institut, graças à conformidade de suas ideias com as tradições básicas da filosofia norte-americana. Em anos posteriores, Horkheimer empenhou-se em estabelecer as semelhanças entre as escolas nativas com o pragmatismo lógico. O primeiro grande ataque de Horkheimer ao positivismo lógico veio em 1937, no *Zeitschrift*. Mais uma vez ele ressaltou que a escola de pensamento podia desempenhar diferentes papéis em contextos históricos diferentes. Originalmente argumentou, o empirismo praticado por Locke e Hume tinha um componente dinâmico e até crítico, ao perceber o indivíduo como fonte de conhecimento. Os empiristas do Iluminismo tinham usado suas observações para minar a ordem social vigente. Mas o positivismo lógico contemporâneo perdera essa qualidade subversiva (JAY, 2008, p. 106).

Em abril de 1933, o governo alemão controlado por Hitler fecha as instalações do Instituto em Frankfurt. Em busca de uma nova sede, Horkheimer com a ajuda de Nikolas Murray Butler (1862-1947) negocia a transferência do Instituto para Nova Iorque, Estados Unidos, o qual permanecerá vinculado à Universidade de Colúmbia. Mas como Horkheimer

[...] não dominava bem o inglês, ficou temeroso de não ter compreendido Butler corretamente, e por isso lhe escreveu uma carta de quatro páginas pedindo que ele esclarecesse e confirmasse a oferta. A resposta de Butler foi lacônica: “o senhor entendeu perfeitamente!” Assim, o Instituto Internacional de Pesquisas Sociais, [...] veio a se estabelecer no centro do mundo capitalista, a cidade de Nova York (JAY, 2008, p. 79).

Em 1953, após a derrota de Hitler e com o início do processo de reconstrução da Europa, o Instituto para Pesquisa Social retorna à Frankfurt definitivamente, período no qual a terminologia Escola de Frankfurt foi cunhada. Isso pode ser confirmado nas palavras que se seguem: “é preciso enfatizar que a etiqueta ‘Escola de Frankfurt’ surgirá apenas na década de 1950, após o retorno do Instituto à Alemanha” (NOBRE, 2014, p. 18).

Dando sequência ao trabalho, Horkheimer e seus colegas tomaram para si o dever de restabelecer uma análise social, por meio de uma nova interpretação do marxismo. “Cada período tem sua própria verdade, afirmou Horkheimer, mas não há nenhuma verdade acima do tempo. Verdadeiro é o que fomenta a mudança social em direção a uma sociedade racional” (JAY, 2008, p. 107). Nesse sentido os membros da escola de Frankfurt decidem estabelecer uma Teoria Crítica que buscasse não apenas proporcionar e ampliar o saber para os sujeitos, mas também possibilitasse esclarecimento e a resistência ao processo de dominação. “Para tanto, os frankfurtianos traçam para a Teoria Crítica dois princípios fundamentais, isto é, a ‘emancipação’ e o ‘comportamento crítico’”.

Esses dois princípios fundamentais da Teoria Crítica herdados de Marx, ao mesmo tempo em que caracterizam o campo crítico, também marcam negativamente esse campo, já que excluem tanto aqueles teóricos que constroem modelos abstratos de sociedades perfeitas (e que nessa vertente intelectual são chamados de utópicos ou normativistas) como aqueles que pretendem reduzir a tarefa da teoria a uma descrição neutra do funcionamento da sociedade (chamados positivistas). Os dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento,

cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (NOBRE, 2014, p.p. 33-34).

Mas afinal, qual é o sentido atribuído à Teoria Crítica da Sociedade? Na concepção de Horkheimer (1989, p. 69) a Teoria Crítica da Sociedade configura-se no seguinte:

A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder.

A partir dessa designação, observou-se que a Teoria Crítica objetiva pautar-se por uma reflexão contínua direcionada à análise e questionamentos de modelos e paradigmas instituídos, a fim de desvelar as contradições e limitações desses modelos. Trata-se de uma teoria alicerçada na dialética e pautada na autocrítica, visando a contribuir com o desenvolvimento de um sujeito autônomo e consciente do seu papel na sociedade.

Para o desenvolvimento dessa perspectiva teórica, o Instituto contou com a contribuição de pesquisadores de diferentes especialidades que tinham como referência a tradição marxista. “Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais” (JAY, 2008, p. 83). Dentre eles estavam: Friedrich Pollock (1894-1970), Henryk Grossmann (1881-1950) – economia; Franz Neumann (1886-1922) – ciência política; Theodor W. Adorno (1903-1969), Leo Lowenthal (1900-1993), Walter Benjamin (1892-1940) – crítica à cultura; Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973), – filosofia e Erich Fromm (1900-1980), em psicologia e psicanálise (JAY, 2008).

Dois importantes expoentes dessa corrente teórica foram Theodor Adorno (1903-1969), que desenvolveu uma importante análise crítica da sociedade, por meio de sua dialética negativa¹⁴, de acordo com esse autor, a cultura, a educação, a

¹⁴ De acordo com Adorno (2009, p. 33): a Dialética Negativa é um método que, filosoficamente, procura “[...] pensar em modelos; a dialética negativa é um *ensemble* de análises de modelos”, visando confrontar as insuficiências e contradições contidas em tais modelos.

ciência e a tecnologia não são nunca campos alheios aos processos estruturais da sociedade, o segundo foi Max Horkheimer (1895-1973), que fez a distinção entre os conceitos de Teoria Tradicional e Teoria Crítica, bem como formulou o conceito de Teoria Crítica, conforme já se apontou. No que se refere à distinção entre essas duas concepções, Horkheimer afirma o seguinte:

A teoria tradicional, cartesiana, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma considerados exteriores (HORKHEIMER, 1989, p. 117).

Diferentemente dessa perspectiva linear, a Teoria Crítica da Sociedade é dialética, portanto a realidade é dinâmica. Essa concepção de Teoria Crítica formulada por Horkheimer não apenas delimitou o seu objeto, mas, para além disso, situou-a como uma teoria ampla. A abordagem que o autor faz da Teoria Tradicional mostra que sua origem está relacionada ao avanço das chamadas “ciências naturais”, especificamente a matemática e a física, visto que o êxito alcançado por essas ciências era tido como modelo (HORKHEIMER, 1991). Para este frankfurtiano, a Teoria Tradicional, na realidade, utiliza a teoria para, fins práticos e para a construção de modelos estabelecidos para serem seguidos, sem questionamentos e críticas. Trata-se de uma teoria que oculta para si a realidade totalizante e leva o sujeito à domesticação e não à emancipação. Por isso, tem que ser objeto de crítica e de resistência¹⁵.

O que a teoria tradicional admite como existente, sem engajar-se de alguma forma: seu papel positivo numa sociedade que funciona, a relação mediatizada e intransparente com a satisfação das necessidades gerais, a participação no processo renovador da vida da totalidade, inclusive as exigências com as quais a própria ciência não costuma se preocupar porque seu preenchimento é identificado com a compensação e a confirmação através da posição do cientista, são questionados pelo pensamento crítico (HORKHEIMER, 1989, p. 51).

¹⁵ Para Adorno (1980) o termo “resistência” diz respeito à oposição e/ou confronto à reificação, isto é, à coisificação do indivíduo, mediante o exercício da autorreflexão crítica (nota da pesquisadora).

Desse modo, a Teoria Tradicional, baseada em métodos fechados, não é capaz de demonstrar as singularidades existentes nas Ciências Humanas. É por isso que ela pressupõe o sujeito como algo mais genérico. Isso faz com que o comportamento dos sujeitos passe a ser objeto de seu controle.

Em decorrência de tal processo de dominação, Horkheimer (1991) estabeleceu um marco na análise e na fundamentação da Teoria Crítica, definindo que a Teoria Crítica faria a reflexão sobre o sujeito, evidenciando, assim, que o conhecimento se constitui na realidade e não através da reprodução de conceitos. A Teoria Crítica, a partir disso, procurou mostrar a incapacidade de a Teoria Tradicional possibilitar ao sujeito o exercício do comportamento crítico e emancipatório.

Para Horkheimer (1991), a Teoria Crítica procura confrontar a cultura e a ciência com o objetivo de propor um resgate do pensamento crítico e a construção de um novo modo de organização da sociedade. Uma das preocupações da Teoria Crítica é evidenciar que a Teoria Tradicional conduz à que separação entre sujeito e objeto, por conseguinte impedindo que o sujeito compreenda as contradições presentes na sua realidade.

Entretanto, a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade não é simplesmente apontar e descrever contradições existentes na sociedade, mas, sim, confrontar a ordem social “deturpada” e indicar possibilidades de críticas e resistência à situação social vigente, indicar ao sujeito a possibilidade de orientação para uma realidade mais crítica e mais humana. Nesse sentido, nas palavras de Nobre (2014, p. 41): “o comportamento crítico torna-se possível porque fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, para a realização da liberdade e igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia”.

Dessa maneira, a Teoria Crítica se diferencia da Teoria Tradicional no que se refere ao comportamento crítico, que consiste em apreender a realidade tendo-se em vistas suas contradições, assim como apreender como o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que, por sua vez, pode tomar outros caminhos e exercer o controle por parte de uns poucos em detrimento de muitos.

É por isso que “[...] a teoria crítica não se via simplesmente como a expressão da consciência de uma classe, [...] ao contrário, a teoria crítica se dispunha a se aliar a todas as forças “progressistas” que estivessem dispostas a dizer a verdade” (JAY, 2008, p. 130).

Uma dessas verdades, segundo a Teoria Crítica frankfurtiana, é que:

[...] a economia atual é determinada essencialmente pelo fato de os produtos que são produzidos além da necessidade dos homens não passarem para o domínio da sociedade, mas, ao contrário, serem apropriados e vendidos por particulares. Com a abolição dessa situação se pretende um princípio mais elevado de organização econômica, e não uma utopia filosófica (HORKHEIMER, 1989, p. 73).

Desse modo, reitera-se que a Teoria Crítica distingue-se da Teoria Tradicional, por identificar a limitação contida nessa última, pois seu modelo tem um objetivo prático no mundo, desconsiderando uma série de fatores e fenômenos sociais contraditórios tal como foi visto. A Teoria Tradicional assume e permite a perpetuação da dominação. E o comportamento crítico frente a essa dominação não é passivo, mas, sim, é ativo sempre no sentido de buscar o confronto visando à emancipação.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade objetiva promover mudanças positivas nas condições que afetam a vida social, buscando construir uma sociedade menos racionalizada e mais livre, que atenda às necessidades de todos, ou, pelo menos, da maioria, cujo sujeito seja o construtor de toda a sua história de vida, pautando-se na negação da ordem estabelecida, no anti-positivismo e na busca de uma sociedade mais justa e mais humanizada, segundo afirmação anterior. Daí ela enveredar sua atenção ao contexto da sociedade, opondo-se às teorias fechadas, perseguindo a busca pelo saber dialético.

Um dos compromissos da Escola de Frankfurt foi o de penetrar no mundo das aparências para enfim expor as relações sociais disfarçadas e idealizadas que frequentemente iludem, uma vez que as relações sociais adquiriram o status de coisas ou objetos.

Ao enfrentar tais noções, como a de dinheiro, consumo, produção, mão de obra, trabalho, torna-se nítido que nenhuma destas categorias representa a vida objetivamente, mas que todas são frutos de contextos históricos circunstanciais e mediados por relações de dominação e de subordinação.

Dessa maneira, reitera-se que, de acordo com a Escola de Frankfurt, a crítica quer significar o enfrentamento aos paradoxos e às contradições, e, ainda, o trabalho constante pela negatividade a qualquer processo de conhecimento contraditório. A Teoria Crítica preocupou-se com os problemas do capitalismo

moderno que tanto privilegiava assumidamente a superestrutura¹⁶, situação que perpetua ainda hoje na sociedade, promovendo a manipulação constante da infraestrutura.

Inevitavelmente, a Teoria Crítica surge como uma teoria dinâmica, superando os limites das teorias tradicionais, não se restringindo apenas a descrever o que está estabelecido, mas expressando a noção de razão relacionada ao processo histórico-social e à superação de uma realidade em constante transformação.

E, diante do atual cenário de exacerbado extremismo, entende-se que a Teoria Crítica frankfurtiana contribui para a reflexão sobre as diversas crises sociais, fragilização da educação e do saber crítico, que tem como consequência dramática tender o sujeito à rendição ao sistema dominante.

1.3 Um panorama sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07) com base nessa normatização toda instituição educacional tem a obrigação de cumprir as suas diretrizes estabelecidas, que definem o que deve ser aprendido em cada etapa da educação do estudante brasileiro. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma ideia recente, uma vez que já estava prevista na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210, deixa claro o seguinte: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

¹⁶ Base e superestrutura “A metáfora do edifício – base (infraestrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infraestrutura) condiciona a existência e as formas do Estado e da consciência social (a superestrutura). Uma das primeiras formulações dessa ideia surge na primeira parte de A ideologia alemã, onde há referência à “organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do Estado, e do resto da superestrutura das ideias.” Mas a noção a noção da superestrutura não é usada apenas para indicar dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social. Pelo menos uma vez, na terceira parte de O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte, a expressão “superestrutura” parece referir-se à consciência ou visão do mundo de uma classe: “sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente. Toda a classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que a elas correspondem” (BOTTOMORE, 2012, p. 38).

Essa norma foi posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996, da seguinte maneira:

A União inumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

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

Tal ordenamento foi revogada em 2013 pela Lei 12.796, que altera o termo **clientela** por **educandos**;

Art. 26. 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, 2013, grifo da pesquisadora).

Além disso, tal perspectiva aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997-200), que foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997, 6º ao 9º ano em 1998, e, em 2000 o Ensino Médio. Já nos anos de 2010 a 2012, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) eram orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação de 2014, também, menciona a BNCC, na Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁷ (2014-2024), documento legal com metas e estratégias para serem alcançadas em um prazo de 10 anos, expressando o compromisso do Estado brasileiro como a promoção de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes, cuja base é tratada por 4 das 20 ementas do PNE. Na Meta 2 da Estratégia 2 2,

¹⁷ O PNE foi discutido e aprovado por educadores na CONAE 2010, quando foi encaminhado ao Congresso Nacional. Porém, ainda tramitou quatro anos no Congresso Nacional até finalmente ser aprovado em 2014.

Estratégia 2.2: pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 51).

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 51).

Para isso, o PNE cria a instância permanente de negociação e colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Da mesma forma, a Meta 3 da Estratégia 3.3, determina:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p. 51).

Aponta, ainda, que os referidos pactuarão

Estratégia 3.3: [...] entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 51).

Ressalta-se que o PNE não previa a elaboração de uma base nacional comum curricular para a educação infantil, mesmo assim ela foi construída. E, em relação à construção de uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental e médio, a meta 7, estratégia 7.1, ainda determina “Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014, p. 51).

O Quadro 1 mostra as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a serem atingidas com o PNE 2014-2024.

Quadro 1 – Médias nacionais para o IDEB a serem atingidas com o PNE 2014-2024

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Adaptado do PNE 2014-2024 pela pesquisadora.

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 51).

Por fim, a meta 15 estratégia 15.6, define:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do capítulo art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 51).

Estratégia 15.6: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p. 51).

As metas e estratégias apresentadas destacam a abrangência e a repercussão tanto do PNE 2014-2024 quanto da Base Nacional Comum Curricular na educação brasileira. Vinculados, o Plano e a Base se propõem a definir o que será ensinado nas escolas de Educação Básica, como será ensinado e por quem será ensinado, considerando que, além do referencial curricular nacional, objetiva-se, também, orientar os cursos de formação docente (licenciaturas) em articulação com a BNCC.

Com a determinação do PNE 2014-2024, criou-se no Ministério da Educação o *Grupo de Trabalho Direitos da Aprendizagem* que, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, estabeleceu uma orientação prévia para a discussão da Base Nacional Comum Curricular. O documento finalizado em 2014 foi intitulado *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar*. O documento, assim, evitou “[...] criar ‘objetivos’ para cada ano/série das etapas da Educação Básica.” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 336).

Conforme Hubes-Costa e Kraemer:

De um modo geral, a BNCC inquietou todos os segmentos de ensino, o que provocou a necessidade de melhor conhecer esse documento, a fim de compreender, de uma forma mais ampla, como sua implementação poderia afetar a Educação Básica. [...], evocou-se uma certa urgência em lê-la criticamente, na perspectiva de melhor compreender o discurso que lhe subjaz (HUBES-COSTA; KRAEMER, 2019, p. 08).

No entanto, a fragilidade da discussão não diminuiu ao tornar-se pública em meados de 2013, ano em que foi apresentada a definição da Base pelo grupo “Movimento pela Base”¹⁸, que definia a BNCC como o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica (LIMA, 2019).

Destaca-se que o ensino brasileiro entra no século XXI sem universalizar a Educação Básica, mesmo que determinada e aprovada pela Constituição Federal de 1988. Diante disso, segundo os organizadores, a BNCC seria um documento com propostas de conteúdos mínimos que contemplassem e possibilitassem a efetivação de uma educação de qualidade social, garantindo assim, o direito à aprendizagem dos estudantes. No entanto, reitera-se que

A BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo, que tem por finalidade arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] pensado a partir

¹⁸ O Movimento pela Base Nacional Comum se define como um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e União dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) no movimento de formulação da BNCC. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>> Acesso em: 28 junho, 2021.

das especificidades dos sujeitos estudantes em cada etapa da Educação Básica. (HUBES-COSTA; KRAEMER, 2019, p.p. 18-19).

Essas ponderações levam aos seguintes questionamentos: em um país com dimensões territoriais como o Brasil, necessita-se de fato de uma base? Como ocorreu seu processo de construção? Quais objetivos estão contidos na BNCC? Quais avanços subjazem a BNCC para a Educação Básica? À quem interessa a Base Nacional Comum Curricular da forma como está sendo posta? Não se encontra no texto final da BNCC uma resposta plausível sobre esses questionamentos e isso causa não apenas um estranhamento, mas uma profunda preocupação.

Essas indagações somam-se à problematização desse documento que evidenciou a segmentação do processo educativo no período após o Golpe de Estado e midiático em 2016, que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, eleita pela maioria dos brasileiros. Hubes-Costa e Kraemer (2019, p. 45) alertam que

A não-neutralidade de qualquer currículo é um fato. Isso se deve em razão de os currículos serem uma produção humana e, como tal, orientada por determinadas compreensões da realidade, **por interesses e pontos de vistas engendrados no meio social, histórico, político e econômico**. Com base nesse entendimento, certamente **não se pode esperar que a BNCC esteja isenta dessas afetações**. Contudo, um documento que propõe normatizar a educação em um país precisa expressar interesses, necessidades, desejos do seu povo, refletindo sua voz. (grifos da pesquisadora)

No entanto, o Ministro da Educação, à época, Rossieli Soares da Silva (1978), homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, consolidando, assim, decisivamente, as bases que deveriam nortear os conteúdos escolares de todo o país. A BNCC foi entendida como um conjunto de “conhecimento, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas” (BRASIL, 2013).

A versão preliminar da BNCC, no ano de 2014, tinha a pretensão de considerar esse documento fundante para a educação, sendo indispensável para a elaboração de um projeto de educação de qualidade. A primeira versão da BNCC teve como preceitos orientadores o expresso nas DCNs. Também foi realizada uma

consulta junto aos estados e municípios solicitando que aqueles que tivessem referenciais curriculares próprios os enviassem ao MEC.

Levantamentos não oficiais dão conta de que há, no país, 17 estados com propostas curriculares. Estudo da Secretaria de Educação Básica do MEC menciona que 262 documentos foram recebidos em 2009, quando foi feita solicitação aos entes federados que encaminhassem suas propostas curriculares. Entretanto, nem todos esses documentos eram de fato propostas curriculares. Numa nova rodada de pedido similar feita por esse órgão, até o início de setembro deste ano [2014], 400 documentos já tinham sido recebidos. Mas é preciso ficar atento porque no Brasil, quando se menciona currículo ou proposta curricular, pode haver vários entendimentos distintos do que seja esse ente pedagógico (MELLO, 2014, p. 14).

Além disso, na versão preliminar do projeto da BNCC, o objetivo era direcionar as etapas dos processos de aprendizagem, seu desenvolvimento e a democratização da Educação Básica, na primeira versão da BNCC os objetivos de aprendizagem foram readmitidos. Apresentou-se, também, uma estrutura organizada por ano/série e áreas do conhecimento. Em outubro de 2015, foi lançada a versão preliminar da BNCC no portal do MEC, e em setembro do mesmo ano abriu-se espaço para a consulta pública que recebeu contribuições até 15 de março de 2016, quando a consulta pública da primeira versão foi concluída (GONÇALVES, 2019).

A primeira versão desse documento apresentou implicitamente uma versão de educação, de escola, de ensino e de organização escolar fundamentada na mercantilização e princípios individualistas e na formação de estudantes em uma perspectiva “empreendedora”. Nesta versão organizaram-se os conteúdos curriculares em quatro grandes áreas: a) linguagens; b) matemática; c) ciências da natureza; d) ciências humanas. De acordo com o documento, “Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integralização e contextualização desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 15). Além disso, de acordo com a BNCC, a “[...] integralização curricular entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores” (BRASIL, 2015, p. 16). Tais temas foram divididos da seguinte maneira: a) consumo e educação financeira; b) ética; c) direitos humanos; d)

sustentabilidade; e) tecnologias digitais; f) culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015).

No entanto, passado o período de consulta pública entre dezembro de 2015 e março de 2016, em que foram acolhidas as críticas e contribuições à primeira versão da BNCC, pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), organizaram relatórios e categorizaram todos os dados da consulta pública, fornecendo os pareceres para a revisão e reescrita da segunda versão da BNCC (HUBES-COSTA; KRAEMER, 2019).

A segunda versão foi apresentada no dia 03 maio de 2016, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação¹⁹, ao Consed e à Undime. A entrega instaurou um novo ciclo de discussões e debates realizado nos estados, municípios e Distrito Federal. No que se refere à versão anterior, a nova proposta manteve a divisão dos conteúdos em quatro grandes áreas: a) linguagens; b) matemática; c) ciências da natureza; d) ciências humanas. Os “temas integradores” da primeira versão passaram a se chamar “temas especiais”, ainda assim, mantendo os mesmos objetivos de “[...] estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas de organização da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 47). Tais temas passaram a se chamar: a) economia, educação financeira e sustentabilidade; b) culturas indígenas e africanas; c) culturas digitais e computação; d) direitos humanos e cidadania; e) educação ambiental (BRASIL, 2016).

Contudo, tais alterações, apesar de defenderem “uma tomada de contato” do estudante com um “quadro mais amplo”, não romperam com a submissão e insistência de uma formação “empreendedora”. Entretanto, esse documento apresentava preocupações,

Outro aspecto deveras importante deste documento, e que não pode ser desconsiderado, é a existência de inúmeras versões (com perspectivas ideológicas distintas), sendo que a última foi produzida

¹⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC) e foi instituído pela Lei 9.131 de 25/11/1995, com a finalidade o objetivo de colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 19 abr. 2021.

em um contexto de grande arbitrariedade institucional (HUBES-COSTA; KRAEMER, 2019, p. 27).

Segundo Hubes-Costa e Kraemer (2019), o ano de 2017 marcou a reorganização de um governo antidemocrático, liderado pelo então presidente Michel Temer, e pela formulação da terceira versão da BNCC, através de um processo colaborativo e com base na segunda versão. A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em 06 de abril de 2017, com uma mudança significativa. O documento apresentava orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, mas não apresentava nada para o Ensino Médio. O governo do presidente Michel Temer (MDB)²⁰ afirmou que não anunciou versão para esta fase do ensino, pois pretendia realizar uma reforma no Ensino Médio.

Entre julho e setembro de 2017, o CNE realizou mais cinco audiências públicas nas cinco diferentes regiões do país para debater a BNCC e receber contribuições à 3ª versão da BNCC. Destaca-se que a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental, manteve as definições de conhecimentos escolares em todos os componentes curriculares na 3ª versão. Porém, na 3ª versão da BNCC houve uma reforma para o Ensino Médio, na qual as definições de conhecimento escolares foram definidas somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os únicos componentes curriculares obrigatórios nos 3 anos do Ensino Médio, as demais áreas do conhecimento podem ser ofertadas em três, dois ou até mesmo um ano, de acordo com a organização curricular de cada rede educacional ou escola.

Dos 5 possíveis itinerários formativos estabelecidos pela Reforma somente linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias têm definições de conhecimentos escolares na 3ª versão da BNCC para o Ensino Médio, conforme demonstra a Figura 1 da BNCC:

²⁰ Partido político – MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO.

Figura 1 – As etapas da BNCC



Fonte: BRASIL (2018).

Outra diferença significativa das primeiras e segundas versões para a terceira pode ser observada no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna - LEM. Na 1ª e 2ª versões da BNCC estava previsto o ensino de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês ou outras línguas. A partir da terceira versão somente a Língua Inglesa é admitida como Língua Estrangeira a ser ensinada obrigatoriamente nas escolas.

No dia 02 de agosto de 2018, o CNE organizou um *DIA D da BNCC*, no qual orientava que a Base Nacional Comum Curricular deveria ser discutida em todas as escolas de Ensino Médio do país. Não houve consultas ou debates públicos para a construção do documento apresentado ao MEC. Segundo informações do Ministério da Educação, 21,5% das escolas de Ensino Médio do país participaram dos debates do *DIA D da BNCC*. Após realizar revisões, a partir de contribuições deste dia

dedicado à BNCC, o Conselho de Educação apresentou a versão final do documento dia 14 de dezembro de 2018.

Verifica-se que a BNCC se tornou uma prioridade na agenda governamental com o fim de garantir o fortalecimento de uma política nacional de avaliação, que só se concretiza na atual versão padronizada da BNCC. As avaliações nacionais tornaram-se uma grande fonte de recursos públicos para as empresas que desenvolveram um mercado lucrativo, junto a estados e municípios, “soluções eficazes” que elevam, em prazos mínimos, os indicadores nacionais.

Ressalta-se que estas avaliações em larga escala foram adotadas pelo Brasil na década de 1990 e marcaram definitivamente, a influência de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Desde então, a atuação das fundações privadas passou a ser mais significativa, evidenciando-se na construção da BNCC que a mesma atuação ocorreu mediada pelo Consed e pela Undime, tendo em vista os interesses e necessidades das secretarias estaduais e municipais de educação. No tocante ao desenvolvimento do currículo dos estudantes na BNCC, é preciso enfatizar-se que estes têm grande ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, como a seguir:

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 15).

Conforme o entendimento de Lopes e Macedo (2011), a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o final do século passado, sendo o enfoque adotado pelas avaliações internacionais, o que revela um alinhamento aos interesses da lógica capitalista concentrada nas resoluções do Banco Mundial²¹

²¹ “Na primeira fase (março a junho de 2010), o Banco, liderado pelos membros do Setor de Educação da dessa Diretoria, consultou várias partes interessadas (incluindo os governos, o setor privado, professores, alunos, parceiros de desenvolvimento e sociedade civil) sobre a abordagem global da estratégia, conforme descrito em um documento de síntese. Durante esta fase, o Banco Mundial realizou reuniões em 24 países, com representantes de 69 países. Na segunda fase (agosto a novembro de 2010), o setor consultou um público semelhante sobre um projeto de documento de estratégia em 29 reuniões em que 59 países foram representados. Em ambas as fases, outras pessoas enviaram comentários adicionais a um website dedicado à estratégia.” (WORLD BANK, 2011, p. 17).

“Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para promover o Desenvolvimento” e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO “a aptidão para utilizar o saber, compreendido no sentido amplo como o conjunto de informações, conhecimentos, saber fazer e saber ser em contextos específicos e em resposta a demandas definidas” (UNESCO, 2015, p. 42). Assim, percebe-se na citação que se segue a proposta oportunista apresentada pelo Banco Mundial ao sistema educacional brasileiro:

A expansão massiva da escolaridade no Brasil nos últimos 15 anos teve efeitos dramáticos na força de trabalho. Em 1993, perto de 70% da força de trabalho não havia concluído o ensino médio. Hoje esse número é de 40%. A maior mudança não é o acesso à escola fundamental, mas a parcela muito mais alta de crianças que permanecem na escola até o ensino médio. Para o sistema de educação básica, a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres. [...] O desafio é aproveitar esta oportunidade para melhorar a qualidade do sistema educacional, de modo que eleve a produtividade da próxima geração. Por outro lado, as despesas com seguro social e saúde devem aumentar substancialmente, impulsionadas principalmente pela parcela crescente de idosos na população. Embora as reformas previdenciárias de 1999 e 2003 tenham reduzido pela metade os custos previstos com despesas previdenciárias, esses custos devem mais do que dobrar para 22,4% do PIB até 2050 (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10).

O discurso expressa um tipo de educação voltado, segundo este organismo internacional, para o conformismo, para a produtividade e ao cumprimento de metas desenvolvidas pelo Banco Mundial. O texto da BNCC traz a seguinte afirmação:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando que a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Essa perspectiva leva à dedução de que o desenvolvimento de competências é o caminho para a melhoria da educação, e que a finalidade da educação é vista

como um espaço que oportuniza a “competição” tendo como objetivo uma formação individualista e padronizada. Tal como afirma Freitas (2018) a seguir:

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser ‘resiliente’ na adversidade, pois daí advém o mérito (FREITAS, 2018, p. 114).

Assim, reitera-se que há ênfase na meritocracia como o discurso que estimula tanto a escola como os estudantes a viverem em um cenário de busca cada vez mais competitiva a partir do próprio esforço, conseqüentemente, anulando a escola como um espaço de conhecimento e autorreflexão crítica. Diante disso, torna-se pertinente rememorar esta afirmação de Adorno (1995), de que a educação não consiste em modelar

[...] pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas (ADORNO, 1995, p.p. 141-142).

Contudo, não é esse o discurso que persiste no documento relativo ao Ensino Médio que foi divulgado pelo MEC no dia 03 de abril de 2018. Pelo contrário, o discurso persistente é o da modelagem e competitividade, conforme já se apontou. Na Figura 2, confere-se o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares e, também, os itinerários de formação técnica profissional:

Figura 2 – A BNCC do Ensino Médio



Fonte: BRASIL (2018).

Assim, constata-seem sua 3ª versão uma inclinação ao atendimento de interesses do mercado capitalista, com base em competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos conteúdos de estudo, tendo um caráter instrumentalizado com o objetivo de preparar os estudantes para um mercado de trabalho eminentemente competitivo. Lopes (2018, p.p. 27-28) afirma, no que se refere à compreensão desse documento, a seguinte ideia:

[...] ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. [...] Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontáveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição). Pela mudança de seus sentidos.

Com efeito, como falar em tradição ou admitir mudança de sentido diante de uma perspectiva que somente visa reproduzir a lógica da reprodução, da competição

e do atendimento ao mercado? Pelo contrário, nesse campo de disputas do processo de construção da BNCC, é possível identificar, no decorrer das versões apresentadas desse documento, alterações bastante significativas no que tange às necessidades padronizadas pelos agentes privados e não com vistas à formação do ao estudante detentor do seu processo de conhecimento. Para Freitas (2018, p. 130), no entanto,

[...] o progresso de nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por dimensões estreitas e restritas a uma “aprendizagem de disciplinas básicas”, guiado por bases nacionais curriculares cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados, punir e premiar, gerando perdedores e ganhadores. Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores.

Entretanto, lamentavelmente, não é de ganhadores que a atual educação vem se nutrindo. Para este autor, a BNCC apresenta aspectos restritivos e padronizados, que são supervisionados por indicadores de desempenho e de avaliação de resultado. Fica evidente que ela submete a educação aos interesses capitalistas, evidenciando a formação da mão de obra para o mercado de trabalho, colocando a educação a serviço do capital, provocando o esvaziamento da educação e do processo democrático, porquanto alicerçada na subjetividade individual descontextualizada da totalidade real e concreta.

Reitera-se que se trata de uma perspectiva que se encontra à disposição da expansão do capital sob a influência de grupos privados que atuam fortemente nos conteúdos da proposta educacional, conforme é apresentado no próprio texto da BNCC:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir desse contexto, fica evidente que a educação proposta pela BNCC ao invés de primar por uma educação voltada para a formação plena do sujeito, tornando-o um sujeito emancipado, crítico, criativo, pelo contrário, põe em evidencia

um projeto formativo que permanece na reprodução da lógica dominante. Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual do sujeito está intimamente relacionado ao contexto de produção mercadológico, isto é, em um

[...] contexto em que os interesses do setor privado têm definido as políticas educacionais, em especial as curriculares no sentido de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado numa concepção que visa distanciar a concepção das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida, isto é, preparar para atender às necessidades do mercado de trabalho, é que a BNCC vai sendo finalizada (TRICHES, 2018, p. 115).

Não se pode esquecer que os agentes que apresentam a BNCC como a solução salvadora da educação são os mesmos que tornaram os caminhos incertos do país, incertos em relação a direitos de aposentadoria, estabilidade profissional, desestabilização das organizações sindicais, cortes nos recursos da Educação Básica e Superior, silenciamento em relação à diversidade e pluralidade, voltando as costas para as atrocidades e enaltecendo a barbárie. Quanto ao sentido deste conceito, Adorno (1995, p. 155) assim se expressa:

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 ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

Nesse sentido, entende-se a partir deste frankfurtiano, que a educação deve ser posta como preventiva a toda forma de massificação da consciência e imposição à adaptação, para transformar-se num processo emancipatório. Adorno (2009, p. 26) expõe que o pensamento da lógica dominante “consiste em neutralizar rapidamente todo o passo em direção à emancipação por meio do fortalecimento da ordem”.

Verifica-se, assim, que, diante desse poder dominante, o pensamento crítico precisa assumir a tarefa de identificar e resistir suas manifestações opressoras, desde os mais evidentes aos mais sutis. Além disso, deve-se apreender suas

contradições e suas ramificações na dinamicidade dos espaços educacionais. É o que tentar-se-á fazer no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2

A INDÚSTRIA CULTURAL, O NEOLIBERALISMO, A EDUCAÇÃO E A BNCC

No primeiro capítulo, procurou-se fazer uma aproximação tanto aos fundamentos teóricos desta pesquisa, como, ainda, tentou-se fazer uma aproximação aos seus objetos, isto é, à Educação e à BNCC.

No presente capítulo procura-se trazer à tona alguns aspectos contraditórios relativos à Indústria Cultural, ao Neoliberalismo e à BNCC. Esta aproximação tem como objetivo analisar a influência da Indústria Cultural e das políticas Neoliberais na BNCC e no campo da Educação contemporânea. A partir disso, busca-se a estabelecer a conexão entre a Indústria Cultural e os rumos tomados pela Educação na atualidade, em virtude de seus mecanismos de controle e alienação.

Entende-se que, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, ter-se-á uma melhor compreensão das questões levantadas e da necessidade do confronto a este estado de extremismo e dominação impostos pela ideologia Neoliberal e pela Indústria Cultural.

2.1 A Teoria Crítica frankfurtiana e a Indústria Cultural

O termo Indústria Cultural foi cunhado em meados do século XX pelos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer, por meio do livro *Dialética do Esclarecimento* (1986). No capítulo denominado de “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas¹”, os autores analisam a transformação, pela Indústria Cultural, dos bens culturais padronizados para cativar os indivíduos², difundindo sua ideologia dominante.

¹ Segundo Adorno e Horkheimer (1978, p. 87): “A massa é um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual. A debilidade objetiva de todos na sociedade moderna [...] – predispõe cada um, também para a fragilidade subjetiva, para a capitulação na massa dos seguidores. A identificação. Seja com o coletivo ou com a figura superpoderosa do Chefe, oferece ao indivíduo um substitutivo psicológico para o que, na realidade, lhe falta”.

² Para Adorno e Horkheimer (1978, p. 53): “O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo recolhe-se em seu próprio ser. Se é certo que a chamada “psicologia das massas” se desdobra, de fato, em processos psicológicos individuais, também se observa o fenômeno inverso, quando o conteúdo e a forma de cada indivíduo se devem à sociedade como estrutura dotada de leis próprias. A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resume, em grande parte, a dinâmica de todo complexo”.

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 114).

Adorno e Horkheimer (1986) observam que a padronização de livros, filmes, músicas e outros bens culturais reproduzia a ideia de que a felicidade seria alcançada através de bens e serviços oferecidos pela Indústria Cultural.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 130-131).

Neste sentido, é criada a falsa ideia de que os sujeitos têm acesso tanto à área cultural como aos produtos padronizados criados por essa Indústria. Verifica-se que a perspectiva crítica e emancipatória criada pelos frankfurtianos tornou-se debilitada diante da dominação presente em artigos culturais únicos, porquanto minados pela repetição, deixando, assim, de fornecer elementos necessários para que os sujeitos se tornassem livres e capazes de decidir por eles mesmos.

Apesar de todo o progresso da técnica de representação, das regras e das especialidades, apesar de toda a atividade trepidante, o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia. Ela se nutre do ciclo, do assombro - sem dúvida justificado - de que as mães apesar de tudo continuem a parir filhos, de que as rodas ainda não tenham parado (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 139).

Alimentada pela prática da reprodução, isto é, do sempre o mesmo, e fundamentada na lógica capitalista, a Indústria Cultural tem como objetivo a obtenção do lucro, a propagação da racionalidade instrumental³, manobrando e

³ A racionalidade instrumental, é uma terminologia que Adorno e Horkheimer (1986) tomam como empréstimo de Max Weber para explicarem o processo de objetivação da razão, porquanto a racionalidade moderna abandona a lógica do pensamento religioso transformando-os em finalidades. De acordo com Weber (2011, p. 62), esse processo de racionalização é denominado de “desencantamento do mundo”. Nas suas palavras: “O destino de nosso tempo, que se caracteriza pela racionalização, pela intelectualização e, sobretudo, pelo “desencantamento do mundo” levou os homens a banirem da vida pública os valores supremos e mais sublimes. É dessa forma que deduzimos que a racionalidade instrumental alcançou seu intento, isto é, rompendo com a tradição religiosa e firmando-se numa razão mais objetivista”.

subordinando, dessa forma, os indivíduos de acordo com as exigências do mercado. O resultado disso é cada vez mais sujeitos alienados pela Indústria Cultural, não só economicamente, mas também socialmente, em virtude de serem estruturados em divisão de classes, continuamente manipulados para que não reflitam sobre as injustiças sociais e sobre a falsa liberdade na qual estão inseridos, conforme Marcuse (2021, p. 46) a seguir:

Sob o domínio de um todo repressivo⁴, a liberdade pode ser transformada em um poderoso instrumento de dominação. O leque de opções aberto ao indivíduo não é o fator decisivo na determinação do grau de liberdade humana, mas o *que* pode ser escolhido e o que é realmente escolhido pelo indivíduo. O critério de livre escolha nunca pode ser um critério absoluto, nem tampouco inteiramente relativo. Escolher livremente os senhores não anula a existência de senhores ou de escravos. A livre escolha entre uma ampla variedade de bens e serviços não significa liberdade se esses bens e serviços sustentam a alienação. E a reprodução espontânea, pelo indivíduo, de necessidades superimpostas não estabelece a autonomia; ela testemunha apenas a eficácia dos controles.

Como se pode observar, esse estado de dominação e de controle da liberdade tem sido o retrato da cultura moderna, sob o domínio da Indústria Cultural. O termo cultura é visto por diversos autores como cuidado e aprimoramento das habilidades humanas, uma relação do homem com os outros e consigo mesmo, por ser muito utilizado, não é possível encontrar um conceito homogêneo referente a este termo.

Tal palavra tem uma perspectiva dialética, uma vez que a sociedade pode ter uma ou mais culturas. Para Comte-Sponville (2003, p. 135) a cultura tem o seguinte significado: “No sentido estrito, a palavra designa o conjunto de conhecimentos que uma sociedade transmite e valoriza, em particular os que se referem ao passado da humanidade (sua história, suas crenças, suas obras). É o contrário de incultura”. No entanto, conforme já se expôs no capítulo anterior, o sentido de cultura, para Adorno e Horkheimer (1986), reflete a relação do homem com a natureza e com outros homens na sua produção material.

Não obstante, modernamente, contrapondo-se a essa visão, Horkheimer (2003) afirma que o denominador comum “cultura” já contém virtualmente a captura, a catalogação e a classificação que entregam a cultura nas mãos da administração.

⁴ “Em sentido amplo: operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto, etc.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 457).

Somente a subsunção industrializada, radical e conseqüente é totalmente adequada a esse conceito de cultura. Daí o surgimento de uma cultura industrializada. O termo cultura, ao implicar a coleta e classificação de elementos, implica em si a função de administração, perspectiva marcante da Indústria Cultural, que pode ser caracterizada por três fatores: (1) o fator ideológico, (2) os mecanismos que utiliza e (3) a forma como se expressa. Talvez essa seja uma das piores conseqüências advindas do movimento iluminista⁵, isto é, a de que a Indústria Cultural se consolida como engano de massa.

No livro *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1986) apontam uma série de mecanismos típicos da Indústria Cultural. Para compreender esses mecanismos, é preciso primeiro entender a relação existente entre a Indústria Cultural e a publicidade. Nesse sentido, a publicidade pode ser compreendida a partir de dois significados, em primeiro lugar, é uma ação que consiste em tornar um produto, uma opinião, uma notícia ou uma pessoa conhecida do público, com uma finalidade específica. Em segundo lugar, é um conjunto de meios ou materiais que são utilizados para tornar um produto, uma opinião ou uma pessoa conhecida do público. Especificamente, a publicidade refere-se à divulgação de informações ou ideias, de natureza política, religiosa ou comercial, com a intenção de que o espectador ou consumidor aja de determinada forma, ou então, se incline para a aquisição do produto anunciado (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

No que diz respeito à publicidade, observa-se que a mesma possui um princípio negativo, pois visa ao processo de consumo, à cooptação das massas. Dessa forma, tudo o que não traz seu selo é economicamente suspeito, pois, o valor que lhe é atribuído é puramente econômico. “Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 156).

Além do caráter econômico presente tanto na Indústria Cultural quanto na publicidade, há outra particularidade compartilhada por ambas: o uso que fazem da técnica. Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a Indústria Cultural

⁵ “O iluminismo foi um “movimento de ideias” que se desenvolveu no século XVIII, que buscou estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, da ‘luz’ contra as ‘trevas’. Daí o nome de Iluminismo, tradução da palavra alemã Aufklärung, que significa aclaração, esclarecimento, iluminação. O Iluminismo é, então, a filosofia militante da crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2007, p. 606).

se fundem, pois tanto na primeira como segunda a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo motivo da propaganda. Tanto numa como na outra, a técnica torna-se, sob o imperativo da eficiência, a psicotécnica, uma técnica de manipulação dos homens.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 114).

Trata-se de uma sociedade industrial que faz da racionalidade técnica sua finalidade, organizando-se para uma dominação cada vez mais efetiva do sujeito, levando à padronização e à produção em grande escala. Os mecanismos da Indústria Cultural se sintetizam em dois: primeiro, o “esquematismo da produção”, e, segundo, o sensacionalismo, porquanto ambos estão intimamente relacionados. Pode-se afirmar que a Indústria Cultural distribui um entretenimento coisificado, mercantilizado e igual para todos, acarretando a deficiência da consciência em relação ao tempo⁶ e em relação à interação do sujeito com o mundo. Neste sentido, o atual e o momentâneo são privilegiados em detrimento da memória, da história. Assim, seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão, e pelo prazer passageiro. Assim, o entretenimento, dentro da Indústria Cultural, ocupa um lugar privilegiado, por que

Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 135).

⁶ Essa perda de sintonia com o tempo e com a memória é explicitada com bastante clareza por Benjamim (1994, p. 114), a partir do texto intitulado “Experiência e Pobreza”, como se segue: “Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seu vinhedo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. [...] Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que passam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”.

Compreende-se, então, como os mecanismos utilizados para o entretenimento possibilitam a manipulação do indivíduo, fortalecendo o controle pela da Indústria Cultural. Para Adorno e Horkheimer (1986), dessa forma o mundo inteiro é conduzido pelo filtro da Indústria Cultural. Assim, pode-se dizer que os mecanismos utilizados pela Indústria Cultural são esse filtro: o esquematismo da produção e o sensacionalismo. Quanto ao esquematismo da produção, os frankfurtianos afirmam o seguinte:

O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre com a mesma coisa. [...] As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade dessa escolha (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 116).

Apreende-se, a partir das palavras acima, que o esquematismo significa a padronização dos artigos produzidos pela Indústria Cultural. Essa padronização foi possível graças ao uso da técnica mencionada, cuja exigência é a produção em massa. Os artigos produzidos pela Indústria Cultural conseguem criar a ilusão de que o mundo exterior não pode prescindir dos seus objetos fabricados em série. Assim, ao invés de o sujeito reinterpretar essa realidade, ele cede e aceita o que está a sua volta seguindo o curso para o qual a ideologia da Indústria Cultural o destinou.

Nesse sentido, a Indústria Cultural faz do esquematismo o primeiro serviço ao cliente, dessa maneira, tudo o que o consumidor vem desejar é antecipado pelo esquematismo da sua produção. Por isso, de bom grado o consumo desses artigos é aceito sem quaisquer questionamentos pelo indivíduo.

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele é só tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão [...] O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente contingente que ele possa ser conservado como o mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.p. 144-145).

Como se pode observar, uma vez imerso nessa realidade enganosa, o indivíduo se rende a um dos principais princípios da Indústria Cultural, que é o de apresentar todas as necessidades como passíveis de serem satisfeitas por ela, por isso a mesma organiza antecipadamente essas necessidades, de tal forma que

nelas o indivíduo se experimenta como eterno consumidor, como objeto da Indústria Cultural. É desse modo que a Indústria Cultural “[...] só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva [...] Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos” (ADORNO, 1986, p. 137).

Infere-se, a partir deste frankfurtiano, que a força adquirida pela Indústria Cultural está na difusão do estereótipo, bem como na unificação por ela criada. A Indústria Cultural se alimenta da repetição e da redução, apresentando-se como um conjunto de proposições protocolares, como um profeta irrefutável do que existe, seu caráter se baseia na montagem, na fabricação sintética e planejada de seus produtos. Daí, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1986) criticarem a dominação da racionalidade moderna, que aprisiona o particular no universal, produzindo uma sociedade de trabalho instrumentalizado e alienante. A única forma de esquecer tal infortúnio é por meio da diversão. “Divertir-se significa que não devemos pensar que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência” (ADORNO, 1986, p. 135).

É dessa maneira que o esquematismo da produção determina plenamente a fabricação de produtos para entretenimento, a tal ponto que o sujeito não pode mais experimentar nada além das cópias do mundo sensível. “Na indústria cultural o indivíduo é ilusório não só pela estandardização das técnicas de produção” (ADORNO, 1986, p. 49), mas também porque ela classifica, organiza e manipula os consumidores, oferece algo para todos para que ninguém fique de fora.

A indústria não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve contentar com a leitura do cardápio (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p.p. 130-131).

Segundo estes autores a Indústria Cultural tem uma necessidade permanente de novos efeitos, que, no entanto, estão ligados ao antigo esquema. Por isso, os artigos produzidos por ela são marcados com seu selo, seu objetivo é apresentar a satisfação como uma promessa quebrada, porquanto ela nunca cumpre aquilo que

ela promete fazer. “A indústria cultural não sublima⁷, mas reprime” (ADORNO, HORKHEIMER, 1986, p. 131). É assim que a Indústria Cultural faz com que o indivíduo se conforme com suas réplicas. A análise dos mecanismos da Indústria Cultural e a sua relação com a publicidade e a indústria do entretenimento fez com que se apreendesse que a Indústria Cultural apela para uma natureza puramente mercantil e econômica. É essa característica da Indústria Cultural que lhe permite expressar seu poderio sobre as massas. Isso se materializa nos produtos criados por ela por meio de mecanismos ideológicos e cerceadores da individualidade. Em outras palavras:

A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissada nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não deixa verificar, funciona como instrumento de dominação. Ela se converte na proclamação enfática e sistemática do existente (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 138).

Em primeiro lugar, conforme apontado anteriormente, a reprodução fiel do mundo exterior é o fio condutor da Indústria Cultural. E, em segundo e último lugar, a reprodução dessa Indústria cria objetos que se identificam direta ou indiretamente com a realidade. Assim, a ideologia da Indústria Cultural é vazia porque é desprovida de conteúdo, pois os objetos produzidos e oferecidos por ela são, conseqüentemente, produtos destituídos de conteúdo objetivo, fazendo com que o sujeito viva em uma sociedade abstrata, irracional e em uma perspectiva opressora.

Em suma, a forma como a Indústria Cultural se manifesta é a partir de produtos que são a reprodução da vida cotidiana, que se caracterizam por serem produtos desprovidos de aura⁸, imprimindo-se uma ideologia vazia através da dominação da racionalidade moderna, alienando ainda mais o sujeito, na medida em que investe em mercadorias padronizadas.

⁷ “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em visa objetos socialmente valorizado.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 495).

⁸ Para Benjamin (1994, p.p. 114-119) a aura configura-se no seguinte: “É uma figura singular, composta por elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura”.

A consequência do consumo dos artigos por ela produzidos é a paralisia das faculdades humanas, a inibição do pensamento crítico, porquanto a consciência encontra-se enfraquecida. “Hoje, a Indústria Cultural assumiu a herança civilizatória da democracia de pioneiros e empresários, que tampouco desenvolvera uma fineza de sentido para os desvios espirituais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 156).

Dando sequência a esse raciocínio, passa-se a explicitar o pensamento de Marcuse (2021), em sua obra *O Homem Unidimensional: Estudos da Ideologia da Sociedade Industrial Avançada*, em que este frankfurtiano faz uma crítica aguda ao avanço da sociedade industrial dirigida pelo aparato técnico, a qual age pelo controle causando impactos negativos no sujeito contemporâneo.

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a ser totalitário no sentido em que ele determina não apenas as ocupações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Dessa forma, isso ofusca a oposição entre a existência pública e privada, entre as necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir novas formas, mais efetivas e prazerosas, de controle e coesão social (MARCUSE, 2021, p. 36).

Em sua análise, o autor também evidencia um dos aspectos mais perturbadores da sociedade industrial avançada: a natureza racional de sua irracionalidade. Nas suas palavras:

A racionalidade tecnológica revela seu caráter político quando ela se torna o grande veículo da mais perfeita dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário, na qual a sociedade e a natureza, o espírito (*mind*) e o corpo são mantidos em um estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (idem, p. 54).

A manutenção deste mundo catastrófico dominador é mantida pelas pessoas que se reconhecem em suas mercadorias. O indivíduo encontra sua alma em seu carro, em seu aparelho de som, em sua casa, em seu equipamento de cozinha. O mecanismo que liga o indivíduo a sua sociedade mudou e o controle social incorporou às novas necessidades que ele produziu. Nessa medida, a sociedade industrial avançada se consolida no governo de uma totalidade pela repressão, conforme já exposto, cujo fundamento é o aparato técnico de produção e de distribuição (PAGNI, 2017). É assim que o indivíduo passa acreditar em uma falsa ideia de liberdade, ou seja, a de poder participar do mundo da produção e do consumo como necessidades indispensáveis.

A Indústria Cultural, ao organizar e determinar as necessidades para o indivíduo, faz com que ele se experimente como eterno consumidor dos objetos que lhes são apresentados, tornando-se, assim, mais um apêndice do aparato desse modelo. Dessa forma, o indivíduo, dentro do aparato da Indústria Cultural, é reduzido a um objeto porque se torna cliente ou empregado dessa maquinaria, a Indústria passa a comandar todos os setores exercendo seu domínio sobre esse indivíduo coisificado. Para Marcuse (2021, p.p. 45-46):

Quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, mais inimagináveis se tornam os meios e os modos pelos quais os indivíduos administrados poderiam quebrar sua servidão e tomar sua libertação em suas próprias mãos. [...] Toda libertação depende da consciência da servidão e do despertar dessa consciência se vê impedido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornaram-se próprias do indivíduo.

Complementando a ideia acima, Adorno e Horkheimer (1986, p. 132-133) observam que há uma

[...] necessidade imanente ao sistema de não soltar o consumidor, de não lhe dar em nenhum momento o pressentimento da possibilidade da resistência. O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural.

Neste sentido, infere-se que a Indústria Cultural minou a autonomia do indivíduo, padronizando-o e reduzindo-o à condição de coisa. Na sociedade industrial avançada, e especialmente por meio da Indústria Cultural, o indivíduo é, na verdade, ilusório. Os padrões de pensamento e de comportamento acabam sendo definidos pela racionalidade do sistema de dominação, criando uma sociedade totalitária que age como forma de controle sobre os indivíduos, induzindo-os a criarem necessidades e a consumirem itens supérfluos, que prolongam o seu processo acrítico, pois o mesmo não consegue ter consciência da situação na qual vive dentro da sociedade industrial. Isso resulta em uma falsa individualidade. Pode-se então dizer que a Indústria Cultural reduziu o ser humano a um ser genérico, nivelando-o, colocando-o em um mesmo patamar que os demais, destruindo sua

subjetividade, seu potencial de autocrítica, tornando-o racionalizado e completamente adaptável à dominação.

Quanto à suspensão do potencial de autocrítica, salienta-se que os produtos da Indústria Cultural impedem o esforço intelectual, paralisa as faculdades da imaginação e da espontaneidade, anulando a atividade do pensamento e anulando a capacidade de oposição (MARCUSE, 2021).

Adorno e Horkheimer (1986, p. 146) ressaltam “[...] que a indústria cultural pode maltratar com tanto sucesso a individualidade, porque nela sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade”. A maquinaria cultural deforma o sujeito, minando a sua capacidade da autorreflexão, substituindo a pretensão de emancipação por um frágil movimento de repetição do que já foi pensado, simplesmente replicando.

Tendo em vista que uma das características da sociedade industrial avançada e da maquinaria da Indústria Cultural é o caráter racional de sua irracionalidade, entende-se, a partir de Marcuse (2021, p. 107), que a Indústria Cultural transforma a consciência na “consciência feliz”. Ora, a “consciência feliz” acredita “[...] que o real é racional e o sistema social estabelecido produz bens – reflete um novo conformismo que se apresenta como uma faceta da racionalidade tecnológica e se traduz em uma forma de comportamento social”.

Assim, pode-se inferir que a consciência feliz é aquela consciência privada de sua capacidade de resistência, de reflexão, porquanto se sucumbiu à resignação, à conformação. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1986, p. 138) investigam que as implicações da suspensão das faculdades humanas pela Indústria Cultural “[...] tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente”. Para os autores, no contexto do maquinário da Indústria Cultural não é possível uma oposição real e objetiva, pois mesmo a possibilidade de uma oposição “administrada” já foi estabelecida pela própria indústria.

Em primeiro lugar, pelo comportamento aparente. E, em segundo lugar, pelos comportamentos automáticos, que seria uma analogia com o primeiro ponto. Todos devem se comportar, por assim dizer, espontaneamente de acordo com seu nível, o qual foi previamente atribuído com base em índices estatísticos, e cair na categoria de produtos de massa.

A existência de modos normativos de conduta implica que o ser humano deve se curvar às exigências desses modos. Assim, reforça-se, o indivíduo reduzido a um ser genérico, e, também, privado da possibilidade de exercer suas faculdades mentais, torna-se incapaz de exercer um comportamento contrário à conduta proposta. Isso resulta no desempenho geral do comportamento unidimensional (HORKHEIMER, 2003).

Isso revela um dos aspectos mais perturbadores da sociedade industrial avançada, que é a seguinte:

A intensidade da satisfação e até mesmo as características das necessidades humanas, para além do nível biológico, foram sempre condicionadas. Se a possibilidade de se fazer algo ou de deixar de fazê-lo, de desfrutar ou de destruir, de possuir ou rejeitar algo é tomada como uma *necessidade*, isso depende se ela pode ou não ser vista como desejável e necessária para as instituições e interesses dominantes na sociedade. Nesse sentido, as necessidades humanas são necessidades históricas e à medida que a sociedade exige o desenvolvimento repressivo do indivíduo, suas próprias necessidades e a sua demanda por satisfação estão sujeitas aos padrões críticos dominantes (MARCUSE, 2021, p. 44).

Nessa medida, faz-se necessário resistir ao aparato da Indústria Cultural, pois o sujeito é reduzido à coisa, massificado, tornando-se mero cliente ou empregado dessa máquina. Tal perspectiva, reitera-se, dificulta todo o esforço intelectual e paralisa a possibilidade da autorreflexão, conseqüentemente, anula a capacidade de resistência e emancipação por parte do indivíduo. E, nessa conjuntura ideológica, a realidade é construída pela alienação servil do sistema dominante, transformando o homem genérico meramente em produto, em virtude de tornar-se refém de um poder irracional e ilógico. Todos esses argumentos conduzem ao seguinte raciocínio: hoje se a Indústria Cultural conseguiu multiplicar os seus tentáculos foi porque ela encontrou um aliado tão ou mais forte que os meios de comunicação, que é o neoliberalismo. Por isso, tratar-se-á deste fenômeno a seguir.

2.2 As políticas Neoliberais no contexto contemporâneo

O Neoliberalismo costuma ser amplamente associado a um conjunto de características que nos remetem a um modelo de política econômica, criticado por seus opositores pela desregulamentação de mercado, privatizações e

desmantelamento do Estado de Bem-estar social. A partir dos anos 1990, as acepções negativas ultrapassaram o campo político-econômico para situarem-se nos fenômenos políticos, ideológicos e culturais (ANDRADE, 2019). Mais do que conceituá-lo teoricamente, interessa compreender este fenômeno também em seu movimento concreto, quando em contato com a realidade objetiva, buscando refletir sobre os impactos das políticas neoliberais na sociedade brasileira contemporânea, apresentando suas principais características e dinâmica.

Numa visão geral, os neoliberais, baseados em uma racionalidade econômica, propagam a primazia do privado em detrimento do público, defendendo a privatização de instituições públicas, terceirização de serviços, e, no campo educacional, tendem a compreender os alunos como capital humano, mão de obra para o mercado de trabalho (SILVA; LIMA, 2019). Assim, preconizam também a liberdade de mercado e um Estado fraco, porém, não totalmente “invisível”.

Conforme explica Gennari (2001), em seus estudos, o historiador Perry Anderson demonstrou com clareza que os neoliberais atribuíram o problema da crise do capitalismo ao desenvolvimento dos sindicatos e ao movimento operário, responsáveis por, na visão neoliberal, corromper a base que sustenta o capitalismo, ao afetar os níveis de lucros ganhos pelas empresas. Anderson também identificou que para os neoliberais não se tratava totalmente de um “Estado de mão invisível”, defendiam um Estado atuante sim, porém, essa atuação era concentrada no controle das massas e de suas organizações políticas, tais como partidos políticos e sindicatos. Por outro lado, o Estado tornou-se fraco diante dos gastos sociais e em suas intervenções econômicas.

A ideia fundamental era que o Estado deveria diminuir os gastos sociais e assim restaurar o que os liberais chamam de “desemprego natural”, ou seja, a ideia era na verdade diminuir ou eliminar a participação do fundo público na reprodução da força de trabalho e transferir o máximo do fundo para a reprodução ampliada do capital, de modo a quebrar o poder de barganha dos sindicatos e impingir o aumento da exploração da força de trabalho ao conjunto da classe trabalhadora que teria como resultado o extraordinário aumento do exército industrial de reserva (GENNARI, 2001, p. 31).

Quer dizer que, no neoliberalismo, o Estado deve se submeter aos interesses do mercado, às corporações. Nesse sentido, quanto maior for o grau de dependência econômica interna e menores os níveis de autonomia de um Estado Nação, maior também os seus níveis de subordinação às corporações, de modo que

essas passam a gerir diretamente as políticas econômico-financeiras nacionais (GENNARI, 2001).

De acordo com Sawaya (2014), o neoliberalismo no Brasil foi resultado da estrutura de poder que se formou durante o período de industrialização brasileira, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, fortalecendo-se ao longo do regime militar e, posteriormente, em decorrência da crise inflacionária dos anos 1980.

No cenário mais atual, o Brasil faz parte do BRICS⁹, e aparece ao lado de países como a China, porém, não possui o mesmo poder que esse país. A China é uma potência econômica, que há tempos deixou de ser mera exportadora de “bugigangas”, para se tornar exportadora de produtos de média e alta tecnologia, e, com isso, conquistou poder competitivo e até mesmo capacidade de subverter e desestruturar as grandes economias mundiais – EUA, Europa e Japão (SAWAYA, 2014).

No tocante ao Brasil, este país, por seu turno, se insere no cenário econômico mundial como primário exportador de *commodities*¹⁰, com baixo valor agregado, cujo principal parceiro comercial é justamente a China. Dos principais produtos que o país exporta – soja em grãos e minério em ferro – 50% vão para os chineses. Por outro lado, a China se tornou o maior vendedor de máquinas e equipamentos de tecnologia do Brasil. Ou seja, o Brasil continua sendo um país economicamente dependente, diferente da China, que conseguiu nos últimos quarenta anos subverter a hegemonia da Tríade econômica (SAWAYA, 2014).

Essa nova dependência, ainda de acordo com Sawaya (2014), é produto das escolhas históricas do Estado brasileiro de subserviência e abertura total da nossa economia ao capital estrangeiro. “Este processo é a base estruturante do que do que denominei Subordinação consentida” (SAWAYA, 2014, p. 126), em que no tripé de financiamento de acumulação, o capital produtivo nacional participa da economia

⁹De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: “A ideia dos BRICS foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O’Neil, em estudo de 2001, intitulado “Building Better Global Economic BRICs”. Fixou-se como categoria da análise nos meios econômico-financeiros, empresariais, acadêmicos e de comunicação. Em 2006, o conceito deu origem a um agrupamento, propriamente dito, incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, por ocasião da III Cúpula, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, que adotou a sigla BRICS.

¹⁰Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional. No Brasil, as principais commodities são o café, a soja, o trigo e o petróleo. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 10 de julho. 2022.

de maneira subordinada, concedendo ao capital transnacional o poder de comandar a produção de tecnologia pesada para o país.

Quem nunca ouviu o ditado “quem paga a banda escolhe a música?” Dessa forma, uma das consequências desses investimentos produtivos por parte de outros países foi o enorme poder econômico e político concentrado nas mãos do grande capital internacional. Com os avanços tecnológicos, essa dependência, agora tecnológica, passou a ser também estrutural, de maneira que “o poder político passa a estruturar-se na aliança produtiva do capital nacional subordinado ao transnacional intermediada pelo Estado” (SAWAYA, 2014, p. 127).

Retomando a história, salienta-se que, no Brasil, assim como em diversos outros países da América Latina, essa aliança fortaleceu os regimes militares, fortemente alinhados com os interesses ideológicos e econômicos dos EUA, em um contexto em que essa superpotência disputava o poder mundial com a União Soviética, no período que ficou conhecido na História como Guerra Fria. A Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1985) foi apoiada por setores da burguesia subserviente nacional, financiada pelo capital estrangeiro e implementou uma verdadeira ofensiva contra a classe trabalhadora e suas organizações políticas, tudo isso sob a égide do Estado Nacional, na forma de um governo autoritário e regime de exceção.

O programa do governo militar que resultou no chamado “milagre econômico” (1966-72) fez com que os níveis de investimento direto estrangeiro triplicassem durante o período. Os Estados Unidos mantiveram sua posição histórica como maior investidor com participação de 38% no período 1961-70 e 36% no período 1971-79. Mas a Europa elevou sua participação: enquanto, entre 1951-60, os países europeus eram responsáveis por 31% dos IDE no Brasil, entre 1961-70, essa participação passa a quase 50% do total, sob a liderança da Alemanha Ocidental e Suíça que somam 23%. Está aí também a origem do endividamento externo brasileiro que levaria à crise do Balanço de Pagamentos nos anos 80 (SAWAYA, 2014, p. 128).

Com um Estado brasileiro economicamente endividado e sucateado, o neoliberalismo invade a cena, com fortalecimento do sistema bancário e do capitalismo financeiro. Segundo Oliveira, Silva e Benigno (2021), a década de 1990 representou o marco para os avanços das políticas neoliberais no Brasil, visando integrar o país a esta nova ordem mundial, chamada de globalização, que se caracteriza pelo processo de mundialização do capitalismo.

Entre as principais características dessas políticas está a privatização dos bens e serviços públicos, com ataques diretos a setores como saúde, previdência, educação e aos direitos sociais dos trabalhadores, pois o neoliberalismo impõe um processo de mercantilização desses serviços no Brasil e em todo o planeta. Ainda segundo os autores acima:

Essas ações estão alinhadas aos interesses de instituições como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) entre outras, além obviamente dos grandes conglomerados internacionais privados que concentram para isto especialistas e financiam os governos de diversos países na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos. Dessa forma o privado assume a direção das políticas públicas e imprime seus valores à educação pública brasileira tal como melhor abordamos nas sessões a seguir (OLIVEIRA; SILVA; BENIGNO, 2021, p. 2).

Portanto, a entrada do neoliberalismo no Brasil se deu por duas vias: a primeira referente a uma abertura deliberada do governo brasileiro, produto de escolhas históricas, como já ditas anteriormente, e a segunda traçada pelo próprio movimento internacional de incorporação da ideologia da globalização, preconizando as recomendações a serem admitidas pelos países que garantiriam os interesses do capital internacional, sob o argumento também de que as decisões econômicas de cada nação interfeririam nos rumos da economia mundial:

Destaca-se pela defesa das políticas neoliberais: a liberdade de fluxo comercial com a diminuição ou extinção de barreiras alfandegárias, tarifárias e das políticas de manipulação das taxas de câmbio; liberdade para entrada e saída de fluxos financeiros; privatização das empresas estatais e mudança do papel do Estado de “desenvolvimentista”, tradicionalmente com papel ativo – seja pela definição de estratégias, seja como investidor direto –, para um Estado regulador, como agente responsável apenas em criar e manter o “ambiente institucional” necessário para atração do IDE (SAWAYA, 2014, p. 131).

Dentro da lógica neoliberal ancora-se a ideia de que o mercado é o melhor organizador da sociedade, e o discurso da necessidade permanente de Investimentos Diretos Estrangeiros (IDE) nos países em desenvolvimento, discurso esse que mascara as verdadeiras relações de subordinação nacional, é orquestrada pela classe dominante deste país, uma elite subserviente à acumulação financeira internacional do capital (GENNARI, 2001).

Dos anos noventa do século vinte para cá, as políticas neoliberais têm se intensificado com as instituições políticas e econômicas nacionais voltadas a atender às demandas de mercado em sua clara ofensiva contra os direitos trabalhistas e forte perseguição aos movimentos sociais. Enquanto a primeira é amparada pelo processo de flexibilização das leis a outra é marcada por uma legislação forte, que busca criminalizar as lutas dos trabalhadores, sob a nomenclatura de terrorismo¹¹, ao mesmo tempo em que legitima ações terroristas do Estado.

Assim, como consequência desse processo, assiste-se no contexto atual brasileiro o aumento da desigualdade social, em que mais de 60 milhões dos brasileiros são atingidos pela insegurança alimentar, pelo aumento da informalidade e do desemprego, pela redução do Estado com gastos sociais, pelos cortes na Educação, além de uma ascensão perigosa do neoconservadorismo e de grupos religiosos fundamentalistas, articulados à bancada ruralista (agronegócio) no Parlamento Nacional (GENNARI, 2001).

Ressalta-se que o neoconservadorismo e neoliberalismo são dois grupos com trajetórias históricas distintas, que compõem o que os especialistas têm denominado de Nova Direita, ao lado de outros dois grupos, o populismo autoritário e a nova classe média profissional. Sobre os primeiros especificamente, Silva e Lima (2019) assim discorrem sobre seus papéis sociopolíticos:

[...] os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas “tradições culturais” (SILVA; LIMA, 2019, p. 138).

Nos Estados Unidos, os neoconservadores fizeram aliança com os neoliberais, o que a princípio pode até parecer contraditório, tendo em vista a ideia de que os neoliberais defendem um Estado parco enquanto os neoconservadores defenderiam um Estado forte (SILVA; LIMA, 2019). Porém, como já dito

¹¹ Em 2016 foi instituída a primeira lei Antiterrorismo brasileira, Lei 13.260/2016, 15 anos após o atentado do 11 de setembro de 2001, nos EUA, e mesmo o Brasil não tendo histórico de ataques terroristas assoladores. A referida lei foi aprovada em um contexto de efervescência política, produto das manifestações de julho de 2013, que marcaram as lutas dos movimentos sociais brasileiros. Havia também por parte do poder público, à época, uma preocupação com os megaeventos que estavam para acontecer no país, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Em 2019, teve-se o caso em que 4 militantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) foram condenados por crime de organização criminosa, decisão ampara nas reformas legislativas da lei antiterror (GONÇALVES, 2019).

anteriormente, os neoliberais também partem da ideia de um estado forte e autoritário, desde que tais características sejam administradas para barrar os avanços dos movimentos sociais e organizações das classes trabalhadoras, e para garantir o direito e a manutenção da propriedade privada.

Ademais, outras características podem ser citadas quanto às aproximações entre esses dois grupos, como serem favoráveis à iniciativa privada e ao poder corporativo, submissão de classe à elite que governa desconfiados da democracia, manutenção das liberdades do mercado econômico (SILVA; LIMA, 2019).

No contexto do Brasil, assiste-se aos avanços das políticas neoliberais e neoconservadoras sobre a educação pública, que, além de sofrer com cortes orçamentários, precarização e desmonte de suas estruturas, também enfrenta os ataques à ciência e às diversidades por parte de grupos religiosos fundamentalistas. Esses grupos têm executado uma forte articulação em torno da fundação de institutos e da construção de programas educacionais, como no caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Vale reiterar-se que, para os neoliberais, a educação deve atender aos interesses do mercado econômico, no sentido de formar a mão de obra necessária para compor a classe trabalhadora. Assim, enxergam a educação pública com bastante desconfiança, por entenderem que ela, além de não cumprir com tal objetivo, também constitui um prejuízo aos circuitos financeiros (SILVA; LIMA, 2019).

Assim, a lógica neoliberal não está muito interessada com as condições e a qualidade que o ensino é ofertado, desde que esse cumpra com a finalidade de preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Não se tem uma preocupação com uma formação crítica e cidadã do indivíduo, uma vez que essa não seria interessante aos objetivos da classe dominante.

É preciso manter os sujeitos presos ao obscurantismo, pois quanto menos conscientes da sua condição socioeconômica mais fácil de serem dominados. É aqui, também, nesse obscurantismo ideológico e político que se aproximam neoliberais e neoconservadores, e por isso o projeto de educação se faz tão importante para esses grupos, uma vez que, por meio dela, é possível criar-se falsos consensos sociais.

A educação é, pois, um instrumento de dominação. Nesse sentido, atores empresariais e fundamentalistas religiosos entram em cena para disputar as decisões sobre os rumos da educação pública, buscando intervir na gestão, no

currículo e na atuação docente. No cenário político, observa-se a ascensão de grupos neoconservadores também na mídia e nos espaços formais da política parlamentar. Segundo Lima e Hypolito (2019, p. 13):

A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais.

No Brasil, as eleições de 2018 representaram o marco para o estopim da ascensão desses grupos no cenário político brasileiro, tendo maior repercussão midiática pautas conservadoras e antidemocráticas, como a Escola Sem Partido e a Ideologia de gênero. Os avanços dessa ofensiva têm impactos negativos para o futuro do país, ameaçado pelo obscurantismo e pela barbárie. As políticas neoliberais repercutem no cenário nacional, sobretudo, a partir da intensificação da ofensiva contra a classe trabalhadora e dos ataques à educação pública. Diante desse cenário, é preciso fortalecer o enfrentamento ao sistema educacional brasileiro.

2.3 O Neoliberalismo, a Educação e a BNCC

Parte-se do pressuposto de que a escola é uma instituição mediadora da atividade social e constituída de historicidade, tendo como função social transmitir e transformar aquilo que a humanidade acumulou no passado, conforme assinalam Candau e Moreira (2003). Por ser um espaço social importante e fundamental para o contexto sócio-histórico, a educação tem sido território de disputas por diversos grupos e concepções ideológicas. Dentre tais ideologias, têm-se as visões econômicas e mercantilizadas consensuadas pelas políticas do Banco Mundial, consoante aponta Giroto (2017, p. 227) abaixo:

Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da

ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura.

A assertiva acima destaca que a educação brasileira perpassa por uma série de adequações desenvolvidas ao longo do tempo, principalmente a partir do “Consenso de Washington¹²”, as quais foram exigidas pelos organismos internacionais. Por isso, são detectados na BNCC discursos de que a educação não está adequada aos “novos” tempos, de que ela não corresponde à realidade brasileira, que não desenvolve as habilidades e competências necessárias para os estudantes. Nessa lógica,

Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui à educação. O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Trata-se, como se pode observar, da instauração de uma lógica curricular atrelada ao mundo neoliberal, isto é, uma lógica que tem como objetivo a gestão da produtividade, voltada para a competitividade e meritocracia, ao individualismo, para atender às necessidades do capital, tendo como base as habilidades e competências, concepções que constituem o estudante como “auto empreendedor”, em uma tentativa de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade. Veja-se, por exemplo, o que destaca a competência n.10 da BNCC:

¹² “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e DIB – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião é que de seria, subseqüentemente, a denominação informal de Consenso] de Washington. [...] O valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outros vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. O ideário neoliberal há havia sido contudo, apresentado de forma global pela entidade patrocinadora da reunião de Washington – O Institute for International Economics – numa publicação intitulada Towards Economic Growth in Latin America, de cuja elaboração participou, entre outros Mário Henrique Simonsen (BATISTA, 1994, p.p. 5-6).

Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 18-19, grifos da pesquisadora).

Assim, o que se percebe nos discursos políticos em defesa da BNCC é que o compromisso com a educação e com a democracia não é prioritário, na realidade vem em segundo plano, dando lugar a interesses privados, a relações de poder e às instituições capitalistas que ditam os comportamentos a serem produzidos nos estudantes. Dourado (2010) no entanto alerta para o seguinte:

O processo educativo é mediado pelo **contexto sociopolítico e cultural** mais amplo, pelas **condições em que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação** em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as **dinâmicas organizacionais** e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não se dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo **ethos patrimonial** não foi totalmente superado, onde **a desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado** (DOURADO, 2010, p. 679, grifos da pesquisadora)

A afirmação acima destaca que a desigualdade faz parte das relações sociais neoliberais, e, atualmente, inserido na produtividade, intensificando a precariedade do sistema de ensino, resultado das políticas recomendadas por Organismos Internacionais. Compreende-se que qualquer planejamento que pertença ao ambiente da vida escolar, que atue sobre o sentido da escola e seus processos formativos, precisa ser apresentado com clareza e evidenciar que tipo de sociedade está sendo defendida.

Não se pode analisar e discutir a finalidade da educação sem que se tenha nítido o cenário social onde ela se assenta e se orienta, nem tampouco discutir o que e como ensinar sem que isso se faça tendo como base as relações entre sociedade e educação. Pois, a educação não se concretiza no campo dos compromissos, mas no seu aprofundamento. Por isso, faz-se necessária a clareza política sobre qual sociedade se deseja construir, para, a partir disso, explicitar-se o sentido da escola e do processo educativo real.

Feitas essas pontuações, passa-se à análise das determinações sociais e dos pressupostos ideológicos contemporâneos contidos na BNCC. A compreensão do

contexto contemporâneo requer que se conheça, principalmente, os aspectos relacionados aos da ideologia neoliberal. Em termos conceituais, o neoliberalismo pode ser definido, segundo Anderson (2012, p. 9), como o “[...] fenômeno distinto do simples liberalismo¹³ clássico, do século passado”.

Conforme já mencionado, o seu desenvolvimento mundial teve origem nos problemas econômicos no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com isso a economia nesse período sofreu várias alterações.

Além do fenômeno do neoliberalismo haver surgido, simultaneamente houve o aparecimento do processo de globalização da economia. Retomando a política econômica neoliberal, salienta-se que esta foi aplicada inicialmente pelos governos de Margareth Thatcher (1925-2013) no Reino Unido em 1970 e de Ronald Reagan (1999-2001) nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980. Hoje é a tendência econômica vigente no mundo globalizado e investe intensamente nos rumos da educação brasileira. No que se refere aos processos de globalização, esclarece-se o seguinte:

O pressuposto de que a crise econômica dos anos 1970-1980 fez emergir uma nova “era”, a “globalização”, é compartilhada tanto pelos adeptos da ideologia neoliberal (especialmente os adeptos da sociedade do conhecimento ou do capitalismo intelectual) quanto por críticos do neoliberalismo, notadamente pelos partidários da tese da revolução científico-tecnológica (e do fim do trabalho) (LEHER, 1999, p. 24).

E, nesta perspectiva apresentada por Leher (1999), vê-se que o conhecimento se converte em um importante fator de produção e que a racionalidade neoliberal produz um movimento de empresariamento da sociedade e, em decorrência disso, da educação. A educação agora se torna alvo do capital e não mais dos educadores. Como se pode observar, trata-se de uma perspectiva que induz à proliferação da debilitação da consciência.

Contrariando essa perspectiva de formação, hoje o conhecimento não é mais do sujeito. Mas, sim, das empresas que condicionam as capacidades cognitivas dos funcionários para o capital. Em outras palavras:

¹³ “A Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo” (ABBAGNANO, 1999, p. 4).

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p. 31).

Esse cenário torna absolutamente necessário à ciência, à técnica e à informação, transformando-as em elementos fundamentais na luta competitiva entre os grandes donos do capital financeiro. Ora, contrariamente, entende-se que a educação tem a função mediadora dos projetos políticos da sociedade. Agindo na contramão dessa perspectiva segundo as palavras de Tonet, a crise capitalista reflete na educação, primeiramente,

[...] nas mais variadas formas, mas sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isso acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2003, p. 5).

É nesse contexto que a educação, ao invés atuar no sentido de tornar as lentes sociais dos sujeitos mais nítidas, frente à situação obscura em que vivem e diante das pressões que recebem, pelo contrário, ela os conduz a se adaptarem a elas da forma como lhes são apresentadas, identificando-se com o dominador. Dessa forma, o neoliberalismo determina uma educação excludente, tirando a capacidade do sujeito de romper com a lógica imposta pelo capital, conseqüentemente, contribuindo com a reprodução de uma sociabilidade desumanizada.

Com efeito, frente a essa triste realidade, fica evidente os interesses dos grupos empresariais diante das reformas da educação, que têm procurado pôr, a

partir da reestruturação produtiva e do capital, a sua versão neoliberal, a qual, para fugir da crise vigente e aumentar a exploração da força de trabalho e controle das subjetividades, passa a ter na pedagogia das competências o seu principal respaldo, visando alcançar tais objetivos.

É com tais objetivos que o discurso das habilidades e competências se torna fundamental para uma classe trabalhadora fragilizada que se ajusta aos interesses impostos pelo capital, cria-se na consciência um novo senso comum, aceitando as ideias neoliberais e promovendo a naturalização da exclusão.

Assim, é inserida nos currículos a lógica neoliberal, mediante o viés da competitividade, da meritocracia, do individualismo. Corrêa (2003, p. 118) assinala o seguinte, nesse tocante:

De acordo com a lógica neoliberal, a *mercoescola* é a única concepção de escola pública porque está organizada de acordo com os interesses do mercado, ou seja, são considerados como valores positivos e naturais à desigualdade, o mérito individual, a concorrência e a competição. Esse modelo se contrapõe ao que defendemos de escola pública, fundada nos ideais de solidariedade e de igualdade, organizada a partir dos interesses daqueles que já são socialmente marginalizados.

A afirmação acima só reforça as reflexões já apontadas sobre a influência dos grupos empresariais na educação. Quando se analisa a BNCC e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como reforma do Ensino Médio, e se busca os seus principais agentes e seus conteúdos pedagógicos, a situação não é muito diferente. Os pontos favoráveis à implementação da Base partiram de documentos do Movimento pela Base (MPB) e da Fundação Lemann, instituições comprometidas em garantir a aceitação favorável do documento entre os agentes do campo educacional. Ambas as instituições possuem materiais digitais online, destacando os fatores convergentes para a qualidade da educação no país. O MPB em sua página online apresentou sua missão, confirmando o pressuposto de que sua suposta eficiência auxiliaria o Estado na execução de sua tarefa com a educação.

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para **garantir que esses direitos sejam cumpridos**, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas

frentes. **Articulamos para o alinhamento de políticas e programas–curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional.** Levantamos, em parceria com **organizações nacionais e internacionais**, evidências e as melhores práticas para **garantir a qualidade** e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, **construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores.** E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo da autora).

Em seu discurso, explicita-se o eixo norteador que teria o movimento na garantia de uma educação de qualidade e o propósito de reformar a educação a partir de seus objetivos.

Já a Fundação Lemann, em sua página online, define-se como uma organização brasileira sem fins lucrativos que possui o objetivo de ampliar os ganhos sociais por meio do aperfeiçoamento profissional, intencionado na formação de pessoas, que só é possível alcançarem através da educação. Na página da Fundação encontram-se diversas publicações que apresentam um conjunto de ações voltadas à inovação, à gestão, à políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos, na qual a Fundação atua, demonstrando sua grande relevância na contribuição social e no mercado de trabalho contemporâneo.

Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo **de construir um Brasil mais justo e avançado.** Atuamos em dois pilares estratégicos, **Educação e Lideranças**, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: **pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país** (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, grifos da pesquisadora).

Desse modo, observa-se que a Fundação evidencia a necessidade de melhorias na qualidade da educação e se coloca como uma instituição que trabalha por uma formação educacional de “qualidade”. Ao analisar-se esse panorama empresarial, vê-se que os empresários já identificaram o grande mercado que é a Educação Básica. Que se estiver nas mãos do setor empresarial haverá uma livre concorrência, sem intervenção do Estado, estabelecendo um entrelaçamento das atividades escolares com os resultados esperados pela lógica empresarial,

resultados esses voltados para a profissionalização com o foco no mercado de trabalho, retirando o “conhecimento” e colocando a dinâmica empresarial como protagonista. Na concepção de Macedo (2014, p. 153):

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que é parte.

Pode-se, ainda, destacar que a Educação, como processo de mediação socioestrutural, tem um sentido essencial quanto à formação de ideias, valores e conhecimentos para atuação pelo sujeito no mundo. É por isso que a BNCC e os currículos inseridos nesse documento repassam as determinações do mundo capitalista, visando, justamente, à reprodução da ideologia das competências com fins do empreendedorismo e da “empregabilidade”.

Reitera-se, dessa forma, que todo esse processo na Educação está fundado na perspectiva de um projeto neoliberal, por meio do qual os sistemas educacionais devem se adequar à lógica da competitividade, às determinações da acumulação flexível. E, para que isso se efetive, é necessário que as matrizes curriculares e pedagógicas se adequem a essa demanda.

No discurso da BNCC é encontrada a evidência dessa demanda mercadológica. Percebe-se que, apesar de “propor” uma formação ampla e sólida, a ênfase que a subjaz é a necessidade de uma formação para atender aos novos requisitos do mercado profissional, um sujeito prático e consumidor, que investe cada vez mais na racionalidade técnica e multifuncional, visando ao fortalecimento da cadeia produtiva. Saviani (2013, p. 438) afirma que quando o ensino é direcionado para o desenvolvimento das competências acentua-se a necessidade do sujeito adaptar-se “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. Por isso, a formação proposta se refere às demandas do mercado de trabalho técnico-profissional e empresarial. Um discurso feito para atender às expectativas do empresariado e à ideologia dominante, discurso esse pautado em

dez competências¹⁴ gerais para a educação básica seguidas de habilidades que facilitam o desenvolvimento das mesmas. Em se tratando da relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1998, p. 12) assevera o seguinte:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, **atrelar a educação** institucionalizada aos objetivos estreitos de **preparação para o local de trabalho**. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também **utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa**. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (Grifos da pesquisadora).

Reitera-se que, é nesse sentido, isto é, o de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, bem como para difundi-la, que a ideologia neoliberal, na educação, tem buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, primeiramente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares

¹⁴ “Competências Gerais da Educação Básica: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural, digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p.p. 9-10).

Nacionais (PCNs), na década de 1990 e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC. Insiste-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os sujeitos para atuarem no mercado capitalista o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no campo educacional, voltada para a adaptação dos sujeitos aos interesses do mercado, por meio de uma educação engendrada com bases pragmáticas. Compreende-se, portanto, que, nesse viés, o objetivo da educação “[...] é formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado” (GILLIOLI; GALUCH, 2014, p. 67). De acordo com BNCC (2018):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8).

Identifica-se que o principal problema contido no texto da BNCC é que a garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são expostos de forma abstrata, sem levar em consideração a relação ensino-aprendizagem, os contextos socioeconômicos dos estudantes e as condições materiais dos mesmos. Outro ponto preocupante é que no texto da BNCC encontra-se a seguinte declaração:

[...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas **garantam um patamar comum de aprendizagens** a todos os estudantes, **tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental** (idem, p. 8, grifos da pesquisadora).

Fica clara a retirada da autonomia dos professores e a tendência à padronização dos objetivos e dos conteúdos sem levar em conta a diversidade cultural e histórica do território brasileiro. A dominação produzida pela BNCC coloca o sujeito diante de uma realidade opressora e desumana. Na concepção de Freitas (2018, p.p. 113-114)

A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigente no

âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

É por causa dessa ausência de crítica que se infere, retornando ao texto da BNCC, que o documento deixa claro que a formação se constitui como em um espaço formativo de ideologia das competências, individualidade e concorrência, visando a uma reestruturação do ensino que favoreça a expansão do capital, formando sujeitos competentes e com habilidades ditadas pelo mercado de trabalho. Com efeito, isso retira preceitos de uma educação que objetive o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do sujeito. Veja o que o texto afirma sobre as competências e habilidades:

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**. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens **essenciais** definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.p. 8-9, grifos da pesquisadora).

Como se pode ver, a BNCC é clara ao centrar apenas as aprendizagens em conteúdos “essenciais”, deixando à deriva conteúdos que poderiam contribuir com uma formação mais ampla como, por exemplo, a formação crítica e cultural dos estudantes. Pelo contrário o documento tem por objetivo adequar a classe trabalhadora a todas essas “novas” exigências. E, para que isso ocorra, é necessário a captura da subjetividade dos trabalhadores em geral, e nada mais eficiente para alcançar tais objetivos do que produzir currículos e criar atos educativos para a concretização dos mesmos.

O desemprego e os problemas sociais em geral perdem-se diante da dimensão do todo para centrar nas individualidades, nas subjetividades, na falta de competências dos indivíduos de se adequar às “novas” exigências do mundo do

trabalho, aos “novos” tempos. Esse fato reforça a ideia de Adorno e Horkheimer (1991) de que a barbárie não é uma exclusividade de governos totalitários, mas um fenômeno presente em todas as formas de poder que se baseiam no isolamento do indivíduo e na sua dominação pela força. Colocando em evidência essa problemática, Scarel (2016) afirma que

[...] não somente com vistas ao travamento do embate com quaisquer manifestações de extremismos desde essa fase inicial da formação, mas, para além disso, objetivando o exercício da experiência por meio da autorreflexão crítica. (SCAREL, 2016, p. 144).

A BNCC efetiva uma formação que conduz a perda da qualidade, ao esvaziamento teórico da ciência e da educação. Assim, os processos de aprendizagem chegam aos estudantes através de saberes parciais e fragmentados, reproduzindo a lógica de uma formação tecnicista, diminuindo a possibilidade de emancipação dos estudantes e o seu acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade, mediante o exercício da democracia e da busca por uma consciência verdadeira e, também, por meio de uma educação para além da reprodução de conteúdos. Constata-se, pois, que o sentido da escola vai se modificando, de forma que sua função social, que desde a sua origem foi secundarizado, vai perdendo ainda mais espaço para uma formação sob o viés mercadológico, no qual o desenvolvimento de competências e habilidades fica em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais. Veja-se, por exemplo, o que estabelece a BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, **comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades** (BRASIL, 2018, p. 14, grifos da pesquisadora).

Em face do exposto, torna-se muito provável a obtenção de resultados como: o fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de

qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública. Nessa perspectiva, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando-se, assim, as interferências de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas, que condicionam à formação de classes, ressoando na concentração de poder e de riquezas nas mãos de poucos e, principalmente, reproduzindo a vida precária de muitos. Desse modo, uma educação centrada nessas finalidades objetivistas e centradas apenas, na questão da formação profissional perde a relevância para o pleno desenvolvimento do sujeito e ao seu preparo para o exercício da cidadania. Na concepção adorniana,

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

Trata-se, como se pode observar, de uma perspectiva kantiana, a qual põe em evidência a necessidade da experiência, da autorreflexão crítica, a partir do exercício do pensamento. Tal criticidade, no entanto, foi retirada da BNCC, impossibilitando o exercício da resistência à conformação e à ideologização vigente. A mesma se apresenta como continuidade de uma série de políticas públicas que transformam a educação em mercadoria.

As temáticas relativas ao empreendedorismo, à ideologia das competências voltadas para o empresariamento e à organização de grupos conservadores em torno da educação estabelecem uma sequência lógica de um projeto de educação para o mercado, bem como para a reprodução das bases da sociabilidade do capital que vem desde os PCNs até a atual BNCC.

A educação deve estar a serviço da humanidade e do desenvolvimento pleno da consciência histórica do sujeito. A razão por si só, se não desenvolvida, não seria capaz de dispor de uma criticidade emancipadora do sujeito. Para Adorno (1995, p. 160): “A reflexão pode servir tanto a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana”.

CAPÍTULO 3

A BNCC À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA

No capítulo anterior, procurou-se conhecer as principais contribuições da Teoria Crítica frankfurtiana e os aspectos relativos à Indústria Cultural e suas implicações na educação contemporânea e ateve-se a discorrer sobre o Neoliberalismo, a Educação e a BNCC.

Neste terceiro capítulo busca-se pontuar a formação proposta pela BNCC e suas contradições à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, considerando-se a ideologia reinante na Base Nacional Comum Curricular em virtude dos seus mecanismos de controle e alienação e, além disso, deter-se no processo formativo constante no discurso da BNCC, o qual se entende que dificultará que os estudantes adquiram a formação crítica para o exercício pleno da sua cidadania tanto nas instituições escolares como fora dela.

3.1 A Teoria Crítica Frankfurtiana e a BNCC: formação escolar

O cenário do ensino no Brasil sempre esteve atrelado à organização social e histórica deste país, sofrendo mudanças de acordo com cada contexto, conforme exposto no Capítulo 1. Observa-se que, no Brasil, políticas curriculares fundamentam-se em preceitos mercantis que valorizam princípios de eficiência e indicadores de resultados, com o objetivo do controle dos processos educativos, colaborando como o aprofundamento da racionalidade instrumental, disseminada pela Indústria Cultural e seus produtos ideologizados, que servem como formadores da consciência na sociedade de massas.

Tais aspectos são vislumbrados nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que corrobora, justamente, com à lógica das políticas neoliberais, transformando-se em um documento de continuação da lógica dominante, sendo justificada como essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao estudante frente à sociedade neoliberal, cujo

[...] modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Nesta conjunção, constata-se que a educação é pensada como uma “empresa”, na qual os processos educativos devem ser padronizados e subordinados ao controle, transformando a racionalidade humana em racionalidade da dominação e da manutenção do poder. Outra característica presente neste cenário é a formação propiciada aos estudantes pela pseudocultura, termo que Adorno apresenta na obra *Teoría de la Pseudocultura* (2004), que expressa na essência desta cultura, pois não somente os bens culturais mas a Educação são transformados pelo processo da Indústria Cultural. Adorno (2004, p. 86) adverte que:

Las reformas pedagógicas aisladas, exclusivamente, por muy indispensable que fueran, no sirven. A veces podrían reforzar más bien la crisis, al suavizar la exigencia intelectual a los educandos, también al despreocuparse cándidamente frente al poder que ejerce sobre éstos la realidad extrapedagógica. Las reflexiones e investigaciones aisladas sobre factores sociales que influye en y perjudican a la educación sobre su función presente, sobre los innumerables aspectos de su relación con la sociedad, tampoco llegan a captar la fuerza de lo que se está llevando a cabo.¹

Isso aponta para o fato de que a consciência dos estudantes formada pela BNCC é alicerçada na pseudocultura, reduzindo por esta lógica finalística, à alienação e à manipulação. Que formação é esta presente na BNCC, que contribui com a reificação dos sujeitos, e que prejudica o principal sentido da educação, que é o de conduzir à emancipação e não à barbárie? Adorno possibilita, em seus estudos, a compreensão contra a barbárie e o seu impendimento, através do processo de formação por meio da reflexão crítica do sujeito e de suas experiências sociais e das experiências objetivas a humanidade.

Na perspectiva desse frankfurtiano, reitera-se, que, a educação é vista como processo formativo do esclarecimento e da emancipação pela autorreflexão crítica, uma das maneiras de a humanidade não se sucumbir aos mesmos erros do passado, pois, na medida em que a sociedade tem consciência do passado e a compreensão crítica sobre os fatos sociais do presente, o sujeito reduz o risco de cometer os erros do passado. “As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p. 161). Daí a urgência de se formar a

¹ “As reformas pedagógicas isoladas, exclusivamente, por muito indispensável, não servem. As vezes poderiam reforçar bem mais a crise, ao suavizara exigência intelectual aos educandos, também ao despreocupar-se candidamente contra o poder exercido sobre eles pela realidade extra pedagógica. Reflexões e pesquisas isoladas sobre os fatores sociais que influenciam e prejudicam a educação sobre sua função atual, sobre os inúmeros aspectos de sua relação com a sociedade, também não conseguem captar a força do que está sendo realizado” (Tradução livre).

consciência crítica pela Educação a fim de enfrentar a forma consoladora e otimista de formação da BNCC.

As análises evidenciam que a concepção e os pressupostos adotados pela BNCC alinha-se assumidamente aos interesses economicistas, que culminaram no avanço de sua atuação no campo educacional. Ressalta-se que:

A realidade compacta e fechada que a ideologia atual tem por fim reduplicar dá a impressão de ser muito mais grandiosa, magnífica e poderosa, quanto mais profundamente é impregnada com sofrimento necessário. Ela assume o aspecto do destino (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 142).

Na sociedade atual, o interesse está em uma formação prática e útil, a força operante dispensa a formação do espírito e da consciência dos indivíduos na sociedade de massas, iludindo-a por meio de reformas postas em prática junto aos órgãos responsáveis pelo ensino. Lima (2019) diz o seguinte:

Temos, assim, uma formação que perde muito em qualidade, um rebaixamento teórico da ciência, da educação e mesmo dos estudantes que só estarão aptos a saberes especializados, parciais e fragmentados, num retorno a uma formação reprodutivista. [...] diminuem até as possibilidades de ingresso as universidades devido a perda de acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade (LIMA, 2019, p. 65).

Diante do exposto, verifica-se que a perspectiva de formação proposta pela BNCC vai na contramão de uma educação de qualidade, uma vez que é pautada na produtividade, no pragmatismo, na lucratividade e no fomento de aprender e executar, desvinculando-se da sua dimensão reflexiva no sentido e na finalidade da formação para a emancipação e para autonomia. Para Adorno (2012), a educação é uma exigência política à emancipação de todos. A emancipação se constitui pela “conscientização”, a partir da contradição e da resistência, com vistas à conquista da humanização. Nas suas palavras:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção, orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2012, p. 183).

Entende-se, a partir dessa afirmação, que um dos principais desafios na implementação da BNCC está na formação emancipatória dos estudantes. Tem-se

em vista que a ênfase deve ser uma educação que lhes proporcione condições de assumir posicionamentos não só bem fundamentados, porém, sensíveis e não de forma mecânica, articulando estruturas criativas e autônomas.

Contudo, o que se tem observado é que a perspectiva desta normativa vem ancorando-se na lógica do desempenho por avaliações, os resultados passando a ser um elemento de suma importância com o objetivo de verificar se determinadas aprendizagens, medidas por provas padronizadas, estão sendo alcançadas.

Freitas (2018) evidencia que a padronização do ensino por meio de bases comuns e testes censitários são elementos fundantes nessas contrarreformas empresariais na educação. Segundo o autor, esse processo geralmente é balizado de cima para baixo, sem discussões, e alicerçados em leis que, na realidade, levam o ensino público a recorrer a possibilidades de privatização por dentro do sistema público. Assim, a forma aligeirada da aprovação da BNCC com pouca discussão e autoritarismo não é novidade.

Nas palavras de Freitas (2018, p. 80):

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve se ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização.

Estes mecanismos de mediação, portanto, se articulam em uma “[...] engenharia de alinhamento (base/ensino/avaliação/avaliação)” (FREITAS, 2018, p. 81), omitindo o trabalho criativo dos docentes em sala de aula, em nome de avaliações, de testes e manuais de ensino padronizados. E somente a partir da aprovação nessas avaliações e do domínio das competências e habilidades e que se considera que o estudante tenha condição de aderir às exigências do novo século - tudo o mais é descartado e se torna algo opcional (FREITAS, 2018).

Nessa direção, com ênfase no operacional, o pensamento torna-se ausente de esclarecimento. “A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO; HORHKHEIMER, 1986, p. 42). O ideal da formação fracassa, pelo espírito do objetivismo e da

instrumentalização do pensamento, portanto, a formação ampla (*Bildung*), submetida às relações sociais regidas pela lógica mercantilista e instrumental, acaba por converter-se no que Adorno chamou de pseudoformação (*Halbbildung*).

No contexto de discussão da BNCC, observa-se o quanto a formação está voltada para a instrumentalização da classe trabalhadora, com o objetivo de servir à classe capitalista, produzindo, assim, estudantes flexíveis, competitivos e adaptáveis, impossibilitando-os cada vez mais de estabelecerem uma autorreflexão crítica, contribuindo assim para a reprodução desta sociabilidade desumanizada. No entanto, segundo Freitas (2018, p. 29),

Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares [...].

Diante deste cenário de tendências regressivas e das políticas de mercantilização da educação presentes na BNCC, produz-se condições sociais objetivas que levam à degradação formativa e, conseqüentemente, à alienação. Não importa a reflexão, leva-se em consideração apenas o produzir e o executar, reafirmando uma visão técnica e utilitarista da educação. Nesse tocante, Tonet (2003, p. 05) diz o seguinte:

[...] o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria.

É dessa forma que se observa que a educação, ao invés de ser uma educação voltada para a formação plena do ser humano, formando estudantes investigativos, criativos, críticos e capazes de desnudar a realidade que os cerca, volta-se para o pragmatismo, para a eficiência, perdendo seu sentido enquanto formadora. Assim, percebe-se no teor do texto da BNCC que se segue o discurso de uma educação voltada para o conformismo, para a produtividade e o cumprimento ao metas:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando que a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Essa perspectiva leva à inferência de que o desenvolvimento de competências é o caminho para a melhoria da educação, e que a finalidade da educação é vista como um espaço que oportuniza a “competição” tendo como objetivo uma formação individualista e padronizada. Tal como afirma Freitas (2018) a seguir:

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser ‘resiliente’ na adversidade, pois daí advém o mérito (FREITAS, 2018, p. 114).

Assim, reitera-se o discurso que estimula tanto a escola como os estudantes a viverem um cenário de busca cada vez mais competitiva a partir do próprio esforço, conseqüentemente, anulando a escola como um espaço de conhecimento e autorreflexão crítica. Segundo Adorno, a educação não consiste em modelar

[...] pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas (ADORNO, 1995, p.p. 141-142).

Contudo, não é esse o discurso que persiste no documento relativo ao Ensino Médio que foi divulgado pelo MEC no dia 03 de abril de 2019. Pelo contrário, o discurso nele presente é o da modelagem e da competitividade, conforme já se apontou. Lopes (2018, p.p. 27-28) afirma no que se refere à compreensão desse documento, a seguinte ideia:

[...] ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. [...] Tampouco se vincula a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educada universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontáveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição. Pela mudança de seus sentidos.

Nesse campo de disputas do processo de construção da BNCC, é possível identificar, no decorrer das versões já apresentadas desse documento, alterações bastante significativas no que tange às necessidades padronizadas pelos agentes privados e não com vistas à formação do estudante detentor do seu processo de conhecimento. A educação agora se torna alvo do capital e não mais dos educadores. Como se pode observar, trata-se de uma perspectiva que induz à ploriferação de uma falta de consciência.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual do sujeito está intimamente relacionado ao contexto de produção mercadológico, isto é, em um

[...] contexto em que os interesses do setor privado tem definido as políticas educacionais, em especial as curriculares no sentido de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado numa concepção que visa distanciar a concepção das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida, isto é, preparar para atender às necessidades do mercado de trabalho, é que a BNCC vai sendo finalizada (TRICHES, 2018, p. 115).

Não se pode esquecer que o silenciamento da diversidade e da pluridade, a redução do pensamento e da capacidade de problematizar existente na BNCC impõe uma deformação na formação e no pensamento dos estudantes, pois

[...] o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transformar-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 39).

Nesse sentido, a educação torna-se mercadoria e refém de seu modo operante, ocorrendo a redução do pensamento e transformando a consciência num padrão conformista e útil. Adorno (2009, p. 26) expõe que o pensamento da lógica dominante “consiste em neutralizar rapidamente todo o passo em direção à emancipação por meio do fortalecimento da ordem”, corrompendo o processo formativo e a conquista da consciência emancipada.

Com efeito, o pensamento crítico precisa assumir a tarefa de identificar e resistir às manifestações opressoras, desde as mais evidentes até as mais sutis. Além disso, deve-se interpretar sua função social e suas ramificações na dinamicidade dos espaços educacionais. Isso se torna pertinente para que todos tenham acesso aos conhecimentos, a fim de ocorrer o confronto aos paradigmas que impedem as modificações no processo ensino aprendizagem.

3.2 Educação e cultura em tempos obscuros: reformismo e resistência

Para o entendimento dos empasses vivenciados pela educação na contemporaneidade, faz-se necessária uma reflexão sobre a crise cultural, que, sob imposição da Indústria Cultural, foi cedendo aos apelos do mercado e da publicidade, sucumbindo o sujeito, a cultura, a formação, aos moldes do sistema técnico vigente. Na concepção dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1986, p. 143), tal processo de dominação teve, ainda, como resultado o que se segue:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado.

Isso ocorre, em grande medida, porque, reiterando-se, a Indústria Cultural baseia-se na realidade mercantilizada, que produz o controle e a padronização, gerando uma falsa consciência nos sujeitos, impossibilitando a busca por qualquer forma de autonomia. Daí a importância da Teoria Crítica frankfurtiana, a qual prima pelo exercício da reflexão crítica, a fim de pensar a educação como possibilidade de emancipação, de resistência e de esclarecimento. Com o advento da Indústria

Cultural, produziu-se uma sociedade dominada pela racionalidade técnica, com sujeitos dominados pelos seus inúmeros mecanismos de alienação.

Especialmente na educação contemporânea, verifica-se a dificuldade de se criar possibilidades para que o sujeito desenvolva a sua autorreflexão crítica, pois o modelo educacional vigente foi, de forma gradativa, rendendo-se à formalização propiciada pela Indústria Cultural. Com o crescente desenvolvimento da industrialização e da técnica, gerou-se também a padronização cultural, por meio da qual o sistema econômico utiliza-se para o processo de massificação e de transformação dos bens culturais em bens de consumo, segundo Adorno e Horkheimer (1986), contribuindo, assim, para a deformação da cultura, a partir do processo de adaptação imposto por essa lógica dominante.

Nesse sentido, a cultura encontra-se fragmentada, tornando-se um produto de consumo, não possibilitando o exercício do pensamento. Pela visão dos pensadores frankfurtianos essa perspectiva barbarizante é vista como desumana e empobrecedora. “[...] graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 47).

E, nesta realidade, constata-se que o ensino proposto pela BNCC corrobora para o empobrecimento da educação, pois, priva os estudantes da interação com outras culturas, também, contribui com a desconstrução da autonomia e da liberdade de pensamento, reforçando a tendência à especialização, por conseguinte, minando o processo formativo.

São justamente essas condições contraditórias que impõem inúmeros desafios à educação contemporânea, criando a necessidade da realização do tensionamento aos sujeitos racionalizados e pragmáticos, porquanto mergulhados em uma economia que projeta imposições para reforçar um mundo industrializado e sedento cada vez mais por lucratividade. Dessa forma, a realidade administrada propicia mecanismos que anulam a experiência formativa, conseqüentemente, impedindo a emancipação do sujeito. Mas afinal, qual é o sentido de formação para Adorno? Em um texto denominado “Televisão e Formação”, ao ser inquerido sobre a influência desse veículo de comunicação de massa nas pessoas, esse frankfurtiano afirma que a televisão exerce um papel ideológico porque tenta

[...] incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (ADORNO, 1995, p. 80).

É exatamente essa capacidade de problematizar que constitui o sentido da formação, que oporia resistência aos veículos de comunicação de massa, que são utilizados como mecanismos de adaptação ao sistema vigente, o qual conduz o sujeito a viver no mundo do “pseudorealismo”, a partir do qual a classe dominante institui “os modelos ideais”. Reforça-se que essa lógica adaptativa gera uma falsa consciência:

Justamente porque o mundo desta televisão é uma espécie de pseudorealismo, porque até mesmo o último detalhe da televisão é perfeito, e o público reclamaria se em qualquer instrumento técnico algo não fosse exatamente perfeito, provavelmente por isto no veículo televisivo a possibilidade de despertar a consciência da realidade vincula-se em grande parte à desistência em reproduzir mais uma vez a realidade superficial cotidiana em que vivemos (ADORNO, 1995, p. 86).

Por isso, faz-se necessária uma educação que resista e confronte toda forma de “deformação”. O autor em seu texto “A filosofia e os professores” reforça a ideia acerca da importância de se contrapor a todo processo de deformação: “Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo” (ADORNO, 1995, p. 53). Pelo contrário, entende-se que a educação deve tensionar o universo barbarizante, buscando educar para ética, para a estética, para apreensão da cultura universal e para a sensibilidade. Para este autor, a educação deve possibilitar ao sujeito ter o domínio dos seus meios de sobrevivência de forma consciente. Mas qual é o sentido de educação para Adorno (1995, p. 141)? Veja-se:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Daí a importância, na sua perspectiva, de uma educação voltada para o esclarecimento: “[...] o esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade” (KANT apud ADORNO, 1995, p. 169). Trata-se de um conceito fundado por Kant o qual destaca que a minoridade “[...] não é a falta de conhecimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (idem, 1995, p. 169). Contrariamente a essa visão, o pensamento do sujeito tornou-se automático e objetificado, sua capacidade reflexiva é aprisionada pela própria razão coisificada.

Assim, deduz-se que as reflexões filosóficas de Adorno, pertencente à Escola de Frankfurt, contribuem para a compreensão não somente do sentido da escola e dos modelos educacionais, mas também dos processos sociais de violência, da cultura de dominação, da formação alienante, possibilitando que se reflita sobre a urgência de se resistir aos efeitos destrutivos e à ação empobrecedora da Indústria Cultural na consciência do sujeito.

Adorno (1995), ainda, destaca que a formação da consciência está ligada à cultura. Daí inferir-se que uma cultura de dominação só poderia perpetuar a violência, a exclusão, a competição, a subordinação, tanto nas relações sociais como na formação escolar, pois a classe que detém o domínio pelo poder utiliza a educação como um meio de manutenção de seu processo de controle e extremismo.

Nesse quadro, faz-se necessário pensar em uma educação que se contraponha à presença desses discursos autoritários e a toda tentativa de padronização presente nas práticas educacionais, pois auxiliam na preservação de um cenário cuja formação promove uma consciência fragmentada e, por conseguinte, massificada. A partir dessas considerações, reitera-se, que se torna urgente investir na educação para a emancipação a qual promove o senso crítico e a construção de uma consciência esclarecida, vindo a contribuir para a superação da pseudoformação e da manipulação do pensamento. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Na concepção desse filósofo, fundamentando-se em Freud, é preciso se contrapor ao mal-estar civilizatório, que seria a causa de diversas manifestações de violência e crueldades, característica da sociedade autoritária, cuja organização se baseia no capitalismo, que tende a impor a barbárie, que mina a identidade e a capacidade de resistência, tornando os indivíduos vulneráveis.

A partir dessa concepção do autor, entende-se que urge para a sociedade contemporânea submersa na ofuscação, na superficialidade, na objetificação, confrontar a lógica organizada e pautada na heteronomia, porquanto, “[...] dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 124).

Este é o desafio posto à educação contemporânea. Para Adorno (1995, p. 154), há a necessidade de se pensar em uma educação crítica e autônoma. Pois, “[...] a educação também precisa trabalhar em direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante”.

Esse é o sentido da educação emancipatória, isto é, a que não deixa de se contrapor aos processos de desumanização, de objetivação e de dominação da realidade. Num sentido mais restrito, a educação tem a finalidade de conscientizar o sujeito das condições sociais desumanas para a negação da ordem burguesa e seus mecanismos de barbarização. Na concepção adorniana,

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 1995, p.p. 116-117).

É por isso que este frankfurtiano insiste na necessidade de se contrapor aos extremismos de uma forma ampla, começando justamente pela educação. Nas suas palavras: “[...] quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (1995, p. 165). Além disto, também é função da escola resgatar a sensibilidade humana e as experiências verdadeiras, opondo às imposições da Indústria Cultural.

Reforça-se, assim, que é função da escola, para se aproximar das proposições de Adorno, confrontar a adaptação e investir na resistência, que são dois pontos fundamentais para a prática educacional. Esses dois elementos são muito importantes para evitar que o sujeito se submeta à massa e se deixe

enveredar ideologicamente por outros, evitando segundo Adorno (1995, p. 144), “o conformismo uniformizador”.

Nesse sentido, a educação deve se pautar por práticas pedagógicas capazes de reduzir os mecanismos ideológicos dominantes. Pois, a “[...] tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156).

Por isso, emerge a necessidade da construção de uma perspectiva educacional voltada para a reflexão crítica e não para a reprodução do modelo industrial, que valoriza a produção, a técnica e o resultado, pois o estudante, nesse contexto, é visto como um mero receptor, reduzido à coisa, tornando-se dócil e não resistente aos problemas e às injustiças sociais que o cercam. Scarel (2016, p. 87) comenta que é preciso combater a

[...] formação que se distancia da experiência, em virtude de haver perdido a sua capacidade de tensionar. No momento em que a tensão se “funde” o espírito onipotente emerge, impedindo, assim, que o indivíduo aja por decisão própria.

Deste modo, salienta-se que, para constituir uma educação para emancipação, é fundamental oportunizar vivências, a conscientização, o debate e a reflexão crítica sobre a atual situação em que a educação se encontra, isto é, fragilizada, cujo conhecimento não é mais dos estudantes, mas, sim, da indústria e dos mecanismos de reforço da pseudoformação, dessa maneira, submetendo o ensino à simplificação da capacidade de pensar.

Diante do exposto, ratifica-se que a escola contemporânea traz consigo a marca da formalização, fazendo com que a visão de mundo dos estudantes seja tão somente direcionada ao que a escola determina, desconstruindo as suas capacidades imaginativa, espontânea e interpretativa. Com efeito, entende-se que o ambiente escolar deve constituir-se como um espaço de afirmação da humanidade e da liberdade e não um lugar de reforço das ideologias.

Quanto à questão do modelo educacional contemporâneo, reitera-se que se tem uma organização hierárquica pautada na competitividade, na produtividade e na quantidade, que são características da mercantilização imposta pelo capital. Frente a tal cenário, os sujeitos têm suas subjetividades revestidas de frieza e indiferença, desenvolvendo nas suas relações atitudes de obediência e de aceitação ao imposto.

Vê-se o reflexo desses modelos pedagógicos não só está debilitando o sistema educacional como, também, conduzindo os estudantes ao conformismo e à ausência de autorreflexão crítica. Nesse sistema repressivo, a liberdade passa a ser manipulada como uma ferramenta de controle, que o próprio ser humano utiliza por meio da técnica, da ciência para a manipulação da massa, valorizando a razão instrumental e o cumprimento das normas impostas, levando a consciência do sujeito a se anular perante a realidade objetificada.

Para Adorno (1995, p. 144): “[...] a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens - de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo automático”. Observa-se que as regras hierárquicas impostas pela Indústria Cultural favorecem ainda mais a classificação, a separação, aprofundando o individualismo nos estudantes.

Essa modelagem de ensino subordina o sujeito, formaliza a educação, impossibilitando a reação dos indivíduos, tornando-os, por conseguinte, reféns dessa realidade.

[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desenvolvimento, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e de todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (ADORNO, 1995, p. 111).

A educação, que devia ser é a balizadora do processo formativo para a autonomia, formando os sujeitos para caminharem e decidirem por eles próprios, pelo contrário, instala em seus processos pedagógicos a competitividade e o individualismo, acirrando, assim, tendências à violência, incoerentemente, minando o trabalho formativo;

Eis aí um dos mais cruciais dilemas impostos à formação frente à teoria do conhecimento. Eis aí, também, um dos maiores desafios em destaque, também, para a Educação, que é o de interrogar acerca dos motivos da sua recaída na barbarização. Isso impõe necessariamente, segundo que já se vem explanando, que se volte o olhar para os mecanismos contraditórios subjacentes aos processos formativos que vêm de maneira insistente, solapando o trabalho de humanização (SCAREL, 2016, p. 124).

Por isso, é essencial que a educação confronte a condição de pseudoformação. Por isso, insistir-se

[...] na imprescindibilidade da autorreflexão crítica. Daí, também, continuar-se persistindo na relevância dos questionamentos. Pois compreende-se que os questionamentos são chaves importantes para a abertura de espaços formativos que não coadunem com os extremismos, que se considera que tenha sido um dos grandes enganos daquelas correntes de pensamento que se pautaram na lógica formal na modernidade, submetendo aos critérios objetivos da matematização aquilo que pertencia e continua pertencendo à dimensão subjetiva (SCAREL, 2016, p. 125).

Daí, também, reiterando-se, tornar-se fundamental que a Educação reavalie o seu trabalho pedagógico e confronte o processo que tem sido hegemônico de pseudoformação, e, além disso, pensar-se a respeito da concepção de estudante que ela está formando, voltando-se para uma educação que tensione, para que ele possa resistir, romper com o sistema dominante, e buscar a sua emancipação.

Seria preciso, para esta questão, a reflexão acerca da possibilidade do desenvolvimento dessas potencialidades e da consciência e espontaneidade individual. Diante disso, reforça-se a ideia de se analisar o modelo educacional vigente, o que ele ensina, como ensina e qual é o sentido estabelecido por ele à vida escolar do estudante. Para Adorno (1995), a educação possui contradições, pois, ao mesmo tempo em que adapta o estudante à cultura ela necessita conscientizá-lo acerca dos elementos sócio-históricos contraditórios, tais como, subordinação e criticidade, formalização e razão instrumental, formação para o trabalho e alienação, universal e particular, resistência e emancipação. Scarel (2016, p.p. 118-119) afirma que a Teoria Crítica frankfurtiana

[...] ao eleger a vigilância dos pensamentos no tocante aos problemas sociais e ao movimento histórico, estabelece um embate com o conhecimento imposto, de cima para baixo, aos indivíduos, apontando, principalmente, as suas limitações. Assim, ao levar em conta a historicidade humana, destaca que os reais princípios nos quais a “ciência” se sustenta são ilusórios e desumanizadores, em virtude de a ciência conduzir os homens, no seu processo de trabalho, tanto ao individualismo quanto à “generalidade de indivíduos”, transformando-se, portanto, em uma abstração. É essa forma de conceber o mundo que precisa ser colocada em suspenso pelo homem moderno, a fim de ele poder compreender que esse tipo de visão abstracionista [...] suscita a harmonização, a conciliação, tendendo a absolutizar-se frente ao objeto.

Partindo-se deste raciocínio, verifica-se que a escola se constitui em um espaço que, ao invés de investir na reflexão e na crítica, tem sido fomentadora das desigualdades sociais que conduzem ao enfraquecimento das possibilidades de emancipação. Existe, portanto, a necessidade de um constante tensionamento nas práticas educacionais para que a escola não se torne propagadora de práticas equivocadas, que promovam o ajuste à lógica vigente.

Por isso, essa educação deve se contrapor a essa realidade extremista, para que seja desvelada a forma de sociabilidade desumanizada imposta pela classe dominante, de maneira que exerça efetivamente sua função política e social. Talvez mais que isso, é necessário que ela seja orientada para a desconstrução das ideologias extremistas, oportunizando, assim, o combate a todas as formas de idealizações nas quais a educação vem insistindo em alimentar na contemporaneidade. A esse respeito, Adorno (1995, p. 183) apresenta a seguinte reflexão:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música.

Só assim a educação permitirá que o estudante desenvolva sua autonomia sem lhe se furtada a capacidade do exercício da reflexão crítica, seja sobre ele mesmo e seja sobre sua condição de parte integrante da sociedade. Observa-se, dessa forma, que a educação emancipatória não é somente um projeto revolucionário. Ele implica resistência à visão tecnicista e objetivista que impõe hierarquias ao conhecimento que valoriza a competição e o mérito. A educação emancipatória consiste em pensar a sociedade e a educação distante desse caráter impositivo e mercantil, que tem submetido a educação e a formação ao conformismo e à adaptação.

Nesse caso, a crítica de Adorno (1995) demonstra que a autonomia e o esclarecimento remetem à possibilidade da contradição e da resistência, essa ideologia posta à educação desvela seu caráter dominador. Não se trata de uma teoria revolucionária, mas de enfrentamento e de desarticulação do autoritarismo e do pragmatismo estabelecidos nas práticas educacionais, visando possibilidades de reconstruí-los de uma maneira mais humanizante.

Para Scarel (2016, p. 124), é necessário “[...] que se volte o olhar para os mecanismos contraditórios subjacentes aos processos formativos que vêm, de maneira insistente, solapando o trabalho de humanização”. Trata-se de uma passagem esclarecedora ao afirmar que a educação precisa, de forma humanizada, levar o sujeito à reflexão, a fim de que este tenha consciência sobre seus atos, sabendo conviver e contribuir com a sociedade. “Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente” (ADORNO, 1995, p.p. 128-129).

É por isso que este filósofo frankfurtiano destaca, ainda, que, para que a educação de fato seja emancipadora, ela precisa ser contrária à violência, contrapor-se àquilo que pode colaborar com o fomento do sofrimento, para isso ela não deve compactuar com a manipulação coletiva e com a violência organizada. “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p. 129).

Com base nessa perspectiva, entende-se que é necessária oposição ao coletivismo “irrefletido”, para evitar a cegueira e as condições de manipulação que são feitas às massas. Daí a formação do sujeito deve ser inclinada para a resistência e não para a dominação e ausência de consciência, que se contrapõe ao esclarecimento, gerando a sujeição à vontade coletiva autoritária.

A tomada de consciência precisa ser entendida com base naqueles que participaram dos atos de barbárie. A partir do momento em que o sujeito toma consciência de que está sendo manipulado, cria-se nele a capacidade do exercício de resistência ao processo de controle e de manipulação. Entende-se que a manipulação reforça os processos de violência, de insensibilidade, de indiferença em relação à dor em si mesmo e em outros. Na concepção adorniana, “[...] quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros,

vingando-se da dor cujas manifestações precisaram ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995, p. 128).

Não se pode pensar em educação emancipatória apenas preparando o sujeito para obedecer a regras, mas, sim, pensar a formação do sujeito que resiste e tensiona aquilo que lhe é imposto. Daí a necessidade, reinterando-se, de se implementar um processo formativo amplo, a fim de se evitar o desconhecimento das causas que banalizam o mal, tal como ocorreu em Auschwitz.

Na medida em que se conhecem as condições internas e externas que os tornam assim - pressupondo por hipótese que esse conhecimento é possível - seria possível tirar conclusões práticas que impeçam a repetição de Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 131).

É preciso que a reflexão e o esclarecimento sejam pressupostos para uma vida livre da barbárie, para que o sujeito manipulado saiba identificar o manipulador e, assim, evitar a alienação. Infere-se, dessa maneira, que a questão da emancipação na contemporaneidade se torna urgente. Por intermédio de uma sociedade totalitária, o medo tem prevalecido, pois tem havido o controle tanto dos corpos quanto da mente dos sujeitos. Assim, o mundo da técnica e da ciência vêm substituindo a humanização e fomentando uma sociedade que se encontra esvaziada de conhecimento e experiências que promovam a formação do sujeito, visando à autonomia e a humanização.

Seguindo a linha de raciocínio acima, para que se efetivem propostas de uma educação para a emancipação, o sujeito deve ter a capacidade de compreender a sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, é responsabilidade da escola impulsionar os estudantes à prática de uma democracia política que gere consciência e esclarecimento. Para Adorno (1995, p. 143): “De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Daí a premência de se enfatizar uma educação para a experiência formativa, que faça com que os estudantes tenham uma visão crítica e ampla, que possam, assim, contribuir para a efetivação de uma sociedade pautada em valores morais e éticos, propiciando mudanças efetivas para a construção de uma sociedade mais justa.

Em face disso, reafirma-se uma educação que resista à formalização e ao tecnicismo proporcionado pela Indústria Cultural e seus mecanismos, buscando, em contrapartida, uma prática pedagógica que contribua para que os estudantes tenham

desenvolvimento pleno do pensar autônomo e da capacidade de desvelar as mazelas provocadas pelas ideologias.

3.3 BNCC: contradições e emancipação

No decorrer do século XX, as tendências pedagógicas e de formação educacional dos seres humanos foram se reformulando com a finalidade de atender às necessidades da sociedade capitalista, demonstrando que o mercado de produção de bens demandava novas formas de profissionais, isto é, cada vez mais pautados na produção e na especialização. Dessa forma, a educação passou a ser pautada pela lógica do neoliberalismo, tornando-se cada vez mais mercantilizada, como forma de dar conta dos novos desafios postos pelo mundo do trabalho. Por isso, é importante salientar que a Educação Básica sofreu, e continua sofrendo, constantes intervenções, não apenas internas, mas, também, de origens externas.

A globalização da economia trouxe para a maioria dos países a internacionalização de capitais, o empreendedorismo, os empréstimos, as fusões de grandes corporações e, gradativamente, as bolsas de valores acabaram por invadir o âmbito educacional, sendo subsidiadas por organismos internacionais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), levando à ampliação de seu projeto hegemônico dentro do âmbito das instituições de ensino (GOERGEN, 2010; SILVA JÚNIOR, 2002).

A partir do momento que se começou a mercantilizar a educação, a busca incessante pelo lucro passou a ser a marca das instituições, com a participação de grandes instituições estrangeiras, que passaram a orientar reformas educacionais de caráter internacional e regional, através de crédito financeiro e, principalmente, assistência técnica aos países periféricos do sistema capitalista, estabelecendo a formação de mercados educativos (DOURADO, 2002).

Coêlho (2012) salienta que nos meios de comunicação, nos discursos governamentais e no discurso dos empresários, as preocupações que passaram a ser colocadas para a educação são de desempenho relacionado a testes e exames, mas sempre aumentando o distanciamento entre o mercado de trabalho e a escola, pois são deixados à deriva os conceitos e as práticas pedagógicas envolvidas no processo educativo. Nesse sentido, são silenciados o interesse e a natureza do

homem, que diz respeito à autonomia, à liberdade, à igualdade e à cultura, que são princípios formativos do ensino/aprendizagem.

Em todos os espaços da educação o mercado tomou conta transformando a educação em contratos de transações comerciais, consagrando, dessa forma, altos níveis de desigualdade entre as instituições de ponta com relação às instituições estatais e demais instituições que não têm volumes financeiros para competir. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios à educação atual é o de combater esse caráter excludente dos currículos, precursor de desigualdades sociais, e que, muitas vezes, preza por padrões culturais distintos da realidade dos alunos (SILVA, 1999), e que através Base Nacional Comum Curricular se inseriu na educação Brasileira. Na visão de Corrêa (2003, p. 46):

As reformas neoliberais redefinem a educação segundo a lógica neoliberal, isto é, transfere a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nação deve garantir aos cidadãos, como consta na Constituição Federal, para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado.

A educação neoliberal tem como princípios a eficiência, o desempenho, a rentabilidade, a competitividade e a privatização. E, portanto, dentro dessa visão, o sujeito deve ser rapidamente transformado em um empreendedor e gestor de si mesmo. Substitui-se o direito de uma educação de qualidade pela livre concorrência e pelos direitos do consumidor. Trata-se de alinhar a escola com os negócios/produção. Freitas (2018, p. 31) argumenta, neste sentido, o seguinte:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência [...] Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém às finalidades que ele atribui à educação.

A partir dessa lógica, tem-se em vista que o neoliberalismo não trata das condições sociais, econômicas e culturais existentes em cada público do ensino. Assim, conduz a educação a uma segregação generalizada e sistemática, tendo como resultado a queda do nível da educação no conjunto da comunidade escolar, aumentando as desigualdades entre os estudantes e entre as famílias. O pensamento de Freitas é pertinente ao afirmar o seguinte:

A ironia é que tudo isso possa ser viabilizado sob argumento de se “garantir o direito de aprendizagem para todos”. “No entanto, a ironia desaparece se o verbo ‘garantir’ foi entendido como dar oportunidades de aprendizagem para todos” – transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um “empreendedor de si mesmo” (FREITAS, 2018, p. 121).

Nesse contexto, conforme já se observou, a educação neoliberal introduzida na BNCC produz o ofuscamento do sujeito e cria obstáculo para a conquista da sua liberdade, ao invés de o sujeito voltar-se para si ele se rende ao coletivo. No entanto, infere-se que o que deve ser ensinado precisa fazer sentido e ser construído contextualizadamente, atendendo às necessidades que não são homogêneas, sujeitos diferentes não produzem os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida e não constroem os mesmos projetos. Na concepção de Freitas (2018, p. 128):

[...] tal perspectiva é incompatível com a qualidade social que se espera de uma educação voltada para formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, sob as bases da participação na vida coletiva – na escola e na sociedade – em estreita relação com sua comunidade, da qual uma escola faz parte. A competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática.

Dessa maneira, infere-se, a partir dessas afirmações que, com essa marca do mercado, os processos educacionais, que antes visavam formar seres humanos em sentido pleno, passam a ser impulsionados pelo setor produtivo, cujas pesquisas científicas são direcionadas para determinados setores. Assim, a hegemonia do capital estabelece uma cultura que é de caráter individual e particular, que se baseia num paradigma competitivo de competências e eficiência, deixando de lado a visão humanista e formativa dos alunos e passando a tratá-los como clientes das instituições de ensino.

Dessa forma, a escola, tanto privada como pública, se transforma em espaço produtivo de trabalhadores flexíveis, multifuncionais e precarizados desaparecendo como espaço que reflete os movimentos de transformação da sociedade. As palavras, a seguir, de Corrêa (2003, p. 118), esclarecem o que se está afirmando quanto à

[...] influência do neoliberalismo na escola pública pelas reformas educativas que visam mudar a sua função social para ajustá-la aos interesses e necessidades do mercado. Falta-lhes, porém, maior visibilidade a respeito dessa mudança da função social da escola pública, a qual não deve garantir emprego: essa escola deve apenas promover a “empregabilidade”, isto é, desenvolver uma capacidade de flexibilidade de o indivíduo adaptar-se às mudanças do mercado.

Dentro dessa lógica, o estudante é o mais penalizado, sofrendo com a manipulação e a ideologização próprias da visão dominante, e, dessa maneira, prioriza-se o poder daqueles que são os detentores e formadores de opinião. O neoliberalismo se comporta como um meio de domesticação dos sujeitos, educando-os para as exigências de reprodução do capital. Assim, “[...] uma das estratégias neoliberais consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera de mercado, transformando a educação como um direito, em educação como propriedade” (idem, 127).

A partir dessa lógica, então, a escola ideal deve ter uma gestão eficaz para poder competir no mercado. Os alunos tornam-se consumidores e os professores transformaram-se em profissionais treinados e apenas capacitados para prepararem seus alunos para a reprodução ideológica para a reprodução das bases da sociabilidade do capital.

No que se refere ao contexto brasileiro, a intervenção do Banco Mundial nesse processo das políticas educacionais sugere que a expansão destas é mais favorável aos interesses capitalistas. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e da classe dominante, pactuado nos acordos de cooperação internacional. Nesse sentido, a “cooperação” é, com efeito, uma estratégia de expansão das políticas e de interesses do capital internacional, e a educação, nessa visão, limita-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formando ideologicamente pessoas para servirem como segmento de um mercado explorado pelo setor privado para fins comerciais (ARRUDA, 1998).

Infere-se, a partir desse raciocínio, que a realidade da educação, hoje, é de perigos e de precariedade. Percebe-se os “empresários da educação” fazendo um movimento para que pais, alunos e professores acreditem que: “A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão” (FREITAS, 2018, p. 37). Difunde-se a ideia de que o saber está a serviço do poder, consequência de um ensino racionalizado que levou o sujeito a renunciar

à busca do sentido das coisas, à autonomia individual e à formação humana. Daí Corrêa (2003, p. 64) afirma o seguinte:

Essa forma de saturação funciona como um complexo e amplo processo de inculcação de determinadas configurações ideológicas nas mentes de modo a terem maior abrangência e predomínio no senso comum do que as outras tendências ideológicas que se tencionam na disputa pela hegemonia. A hegemonia resulta, portanto, do predomínio de uma ideologia no senso comum dos estados de consciência da maioria dos indivíduos de uma determinada sociedade. Essas ideias passam a fazer parte do senso comum e funcionam como uma matriz ideológica que desloca e/ou refuta as outras ideologias existentes naquela sociedade, sendo especialmente refratárias às ideologias críticas. Por razões dessa natureza, esse processo pode contribuir para construir um senso comum que não só aceite as formas de exclusão e as desigualdades sociais existentes, mas as reconheça como naturais, o que é fundamental para a garantia e a manutenção da hegemonia da globalização excludente e do neoliberalismo.

Nesse cenário de desafios à educação, reitera-se que o principal problema que as políticas hegemônicas do neoliberalismo propiciam é o de afastar a educação de seu objetivo principal, que é o de promover o domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão e de resistência. Por isso, contrariando seu ideário, impossibilita que os envolvidos nesse processo tenham outras perspectivas sociais e culturais.

A educação, contraditoriamente passou a ser marcada pela formação de indivíduos de mentalidades neoliberais, cumprindo o papel de formar mão de obra barata, que deve aprender a produzir em grandes quantidades para atender às necessidades de seu ramo de atuação, com isso, sendo disciplinada fisicamente e moralmente para o conhecimento técnico, essa mão de obra será apropriada pelos donos do capital na figura de empresários e industriais (FRIGOTTO, 2009; GENTILI; FRIGOTTO, 2002).

Apesar de a BNCC apregoar os princípios da objetividade, da justiça distributiva, dos direitos de aprendizagem e da democracia, paradoxalmente a busca pela qualidade educacional se fundamenta no eficientismo, que reduz o direito à Educação à adesão de serviços educacionais em suas medidas prático-instrutivas, relacionando a qualidade aos resultados das avaliações.

Nesse tocante, Freitas (2018) tece críticas à mercantilização da educação, uma vez que tal ideologia tornou a educação não mais objeto de formação humana,

mas em um balcão de negócios, no qual os ditames do capital orientam a um objetivo praticamente único, o lucro. “O mercado, através da concorrência, vai moldando (precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta” (FREITAS, 2018, p. 33). Entende-se, a partir desse autor, que a Educação mercadológica de nada serve, pois não é um direito, é um delito, pois aprisiona e fere.

No entanto, ao se falar em educação como direito humano, busca-se o sentido de ser e de estar diante das contradições presentes na realidade sócio-histórica, portanto não é de qualquer educação que se fala, porém de uma educação consciente, que ajude a sociedade a se tornar mais igualitária e humana.

Nesse sentido, retomando a BNCC, como documento normativo, esta deveria visar e orientar a construção dos currículos escolares que garantisse a formação ampla dos estudantes com possibilidades de se contraporem criticamente à realidade na qual estão situados. No entanto, chama a atenção para o fato de que, na perspectiva da BNCC, apresenta-se uma formação pragmática, pondo em relevo de forma aligeiradas questões vinculadas a povos, a culturas e ausentando a importância de ensinar a língua estrangeira, que tem um sentido crucial na formação interdisciplinar dos estudantes, na medida em que contribui para a ampliação cultural através de temas relevantes que dimensionam as características dos diferentes povos, permitindo-lhes expandir a compreensão do mundo, bem como de refletir e intervir sobre ele. De fato, o estudante perde a possibilidade de acesso a outras culturas, empobrecendo o ensino, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a capacidade de o estudante entender e interpretar o mundo com olhares distintos.

Os argumentos presentes na BNCC reforça a lógica do mundo neoliberal, que é a sistematização mínima de conhecimentos, pautando-se em aprendizagens utilitárias e pragmáticas, tendendo a aprofundar a distribuição desigual do conhecimento. Ao analisar a influência da lógica neoliberal na educação na BNCC, Lima (2019, p. 48) expõe que

[...] os sistemas educacionais começam a ser moldados para esse “novo mundo”, que na realidade é o velho mundo do capital sofrendo alterações em seu processo produtivo e que necessita da superestrutura para tal feito, sendo a educação fator fundamental na criação de trabalhadores flexíveis, polivalentes, precarizados e seguindo a lógica individualista para o mercado.

Partindo-se deste raciocínio, verifica-se que BNCC opera contraditoriamente aos objetivos da educação, já que esta deve ser livre de impeditivos que a tornem refém de currículos e sistemas excludentes. É exatamente na centralidade do desenvolvimento de competências que a BNCC limita as possibilidades de os estudantes vivenciarem uma educação emancipatória, pois, não deixa claro que seu objetivo é criar nas consciências um novo senso comum, aceitando as ideias neoliberais, promovendo a naturalização da exclusão.

Por isso, a não contemplação da diversidade política, econômica, cultural e social do país reitera uma educação voltada para uma consciência acrítica, porquanto fragmentada, parcial e empobrecida, negando ao estudante uma formação ampla e autorreflexiva, adornianamente expressando. Aspectos culturais e múltiplos da vida social, tal como de compreensão das dinâmicas da produção social, estão desvinculados dos pressupostos estabelecidos pela BNCC.

A formação da autonomia dos estudantes passa necessariamente pela experimentação plural de possibilidades. Essa condição de poder experimentar diferentes possibilidades e de conhecer diferentes destinos não se efetua à medida que a promoção efetuada pela BNCC degrada esse horizonte, limitando enfaticamente os possíveis destinos feitos por uma escolha. Por isso, a importância de se discutir estratégias para driblar o ensino determinista e enrijecido implantado pela BNCC.

Portanto, a defesa da BNCC por um ensino plural, democrático, e que abranja a universalidade de questões culturais entra em contradição com a forma como os currículos são organizados para servirem os propósitos de mercado e, exclusivamente, formarem para o não desenvolvimento do esclarecimento, mas para o “saber fazer” e para atender às necessidades econômicas.

Dessa forma, com a especialização cada vez maior na sociedade, com o capital adentrando em todos os âmbitos sociais, a educação acaba por perder os seus ideais de formação dos seres humanos, inclinando-se para a formação de técnicos para produção de bens e produtos para o capitalismo, demonstrando que a tendência é cada vez maior ao esvaziamento intelectual em função da técnica. Faz-se necessário que a educação resista a essas influências excludentes e defenda uma educação que exerça a democracia, a justiça e a cidadania, sendo capaz de formar o sujeito não dominado pela ideologia da conformação.

Daí insistir-se na ideia de a Educação reconfigurar o sentido de educar para a orientação e para a humanização emancipada, segundo Adorno (1995), isto é, uma educação voltada ao desenvolvimento da autorreflexão crítica em contraposição à racionalidade técnica reinante nas sociedades contemporâneas. Trata-se, portanto, da necessidade de refletir sobre as contradições presentes nas relações humanas e de trabalho, segundo a concepção adorniana, visando a não conformação ao estabelecido, que renuncia a subjetividade autônoma, impossibilitando a capacidade de transcendência aos processos de dominação.

Nesse ínterim, constata-se que a BNCC, no contexto neoliberal, avança na dominação da própria cultura, resultando na ruína do pensamento, tornando os indivíduos impotentes diante daquilo que é apresentado como realidade. Com isso, persiste nos processos educacionais e nas formas sociais o predomínio do poder coercitivo pela racionalidade técnica, aliada à “produtividade”, à “competição” e à “eficiência”. Para Adorno (1995, p. 161), a “[...] competição é um princípio no fundo contraditório a uma educação humana”, porque a educação remete-se em “dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar” (idem, p. 162).

Nessa perspectiva, o indivíduo se reduz a um simples objeto de manipulação, abdicando de sua criticidade em prol da dominação estratégica do capitalismo. Desse modo,

[...] o próprio exercício crítico encontra-se em uma *aporia*: se a razão instrumental é a forma *única* de racionalidade no capitalismo administrado, bloqueando qualquer possibilidade real de emancipação em nome de que é possível criticar a racionalidade instrumental? Horkheimer e Adorno assumem conscientemente essa *aporia*, dizendo que ela é, no capitalismo administrado, a condição de uma crítica cuja possibilidade se tornou extremamente precária (NOBRE, 2014, p. 52).

A afirmação acima só reforça que a razão instrumental foi possibilitando a dominação sobre os indivíduos. Por isso, a tarefa do pensamento crítico de resistência e contraposição se faz necessária ainda na atualidade. Portanto, a crítica adorniana é fundamental para o exercício de um pensamento consciente sobre as questões educacionais contemporâneas, veja-se:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico

e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p. 27).

Desse modo, pensar o conceito de educação em Adorno oportuniza ampliá-lo de modo dialético, pois, a formação requer autonomia e não submissão. Aceitação e negação, à adaptação, por conseguinte, é a partir desse processo dialético que o autor frankfurtiano explicita a possibilidade de fortalecer o sujeito mediador e resistente frente aos processos de uniformização das mentes e de uma educação reificada.

Dessa forma, as questões pertinentes à composição do documento norteador do ensino brasileiro, isto é, a Base Nacional Comum Curricular, continuam a suscitar reflexões e estudos voltados à sua estrutura. Pois a forma como a BNCC busca organizar a educação deixa limitado espaço para a formação de sujeitos articulados, pois impede que os estudantes desprivilegiados culturalmente e economicamente, reconheçam e ofereçam confrontos ao existente, em busca da consciência crítica e livre, reforçando, assim, sua condição de submissão e de obediência servil aos agentes do modo de produção capitalista. Dessa forma, “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 1995, p. 178). Portanto, a partir dessa relação limitada e opressiva, tem-se urgência em transformar a impotência em pensamento. Na concepção de Adorno (1995, p. 185):

[...] justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Para tanto, a escola, os professores e os estudantes devem promover a reflexão sobre os interesses que estão subjacentes ao currículo e na base do seu projeto formativo, para resistir e se contrapor aos descaminhos e ao esvaziamento promovido pelo processo de pseudoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica procurou compreender, com base na Teoria Crítica frankfurtiana, em que medida o projeto formativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confronta os objetivos de uma Educação emancipatória. Do mesmo modo, buscou compreender como a BNCC tem suscitado inúmeras polêmicas e debates, que reúnem desde políticos a pesquisadores e educadores das mais diversas áreas do conhecimento e redes do ensino básico, com vistas a desvelar uma questão primordial para todos os brasileiros que vivem no território nacional: quais serão os rumos futuros da Educação brasileira a partir da BNCC, tendo-se em vista as reflexões elaboradas pela Teoria Crítica frankfurtiana?

Para tanto, objetivou-se conhecer os aspectos conceituais e históricos da Teoria Crítica frankfurtiana, bem como alguns pontos históricos da Educação fundamentalmente. Do mesmo modo, procurou-se compreender como a concepção e historicidade da BNCC manifestou-se no contexto histórico, político e econômico brasileiro em cada versão que foi proposta e discutida. Vários foram os autores envolvidos na elaboração do documento em diferentes ocasiões: profissionais da educação, órgãos institucionais e sociedade em geral, auxiliando na implementação de uma ampla reforma que alterou os princípios e fins da Educação brasileira.

Nesse percurso de estudo, conheceu-se a forte influência dos organismos internacionais na educação brasileira, bem como das forças privatistas que exercem grande poder na formulação dos documentos oficiais no campo educacional contemporâneo, simultaneamente, visando captar o tema a partir de uma perspectiva dialética, evidenciando as contradições presentes na educação, mediante a adaptação e a conformação do sujeito à lógica do capital.

A pesquisa teve como principais referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica frankfurtiana, em especial, Adorno e Horkheimer (1986), Marcuse (2021) e, também, aqueles que tratam da BNCC, isto é, Hubes-Costa e Kraemer (2019), Lima (2019), Macedo (2014), Goettenauer (2005), bem como os autores que discutem sobre o Neoliberalismo e a Educação, Freitas (2018), Anderson (2012), Corrêa (2003), Adorno (1995), dentre outros. Deste estudo teórico pôde-se deduzir o seguinte: que a BNCC possui uma proposta curricular com foco nas competências e habilidades, marcas de um caráter ideológico que atende às exigências do mundo

do trabalho e o mercado, corroborando com a deformação dos sujeitos para pô-los em conformidade com a perspectiva dominante.

Concluiu-se que a Base Nacional Comum Curricular colabora com a implementação de um projeto formativo empobrecido ao estudante, promovendo sua pseudoformação e alienando-o da realidade objetiva. Pode-se, ainda, destacar que a Educação, como mediadora social, tem um sentido essencial quanto à formação de ideias, valores e conhecimentos para atuação pelo sujeito no mundo. Contrariando essa perspectiva a BNCC e os currículos inseridos nesse documento repassam as determinações do mundo capitalista, visando, justamente, à reprodução da ideologia das competências com fins do empreendedorismo e da “empregabilidade”. No entanto, ao se falar em educação como direito humano, buscou-se apreender o sentido de ser sujeito da educação, apontando as contradições presentes na realidade sócio-histórica, pois não é de qualquer educação que se fala, mas de uma educação consciente que ajude a sociedade a se tornar mais igualitária e humana.

A pesquisa evidenciou que todo ato educativo tem sempre uma intencionalidade. O mundo contemporâneo tem atendido aos interesses do mundo neoliberal, priorizando os princípios competitivos e a formação para o mercado de trabalho, em substituição a uma educação emancipatória voltada para a formação de sujeitos capazes de agir com autonomia. Na concepção de Adorno (1995, p. 105), “[...] nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio existente”.

Inferiu-se, ainda, que as reflexões empreendidas pela Teoria Crítica frankfurtiana na contemporaneidade continua sendo tão desafiadora quanto nos tempos em que foram elaboradas, principalmente por Adorno (1995), que postulou por uma educação que fosse além do aprendizado e de aspectos pontuais, buscando por uma educação que desenvolvesse a autonomia dos sujeitos, visando um horizonte mais amplo, que é a formação humanizada, que resistisse ao adestramento e à adaptação para atender às demandas do mercado e do capital. Concluiu-se, ainda, que foram relevantes as contribuições trazidas pelo pensamento crítico de Adorno (1995) para o desenvolvimento de uma educação para autonomia como forma de resistência a toda negligência de conhecimentos necessários para a formação ampla dos estudantes. Ainda que este direito seja assegurado pela legislação, porém, observou-se que tal direito privilegia uma parcela da sociedade e para outra imprime, através da BNCC, uma educação precária e destituída de

criticidade, porquanto esta última não possui as condições materiais para reagir à realidade posta por essa perspectiva padronizadora.

Considera-se que este estudo permitiu a esta pesquisadora o acesso a um profundo conhecimento, que proporcionou autorreflexão crítica e tensionamento, visando ao combate ao processo de empobrecimento da educação via BNCC. Concluiu-se que este estudo é significativo, contudo, exigindo um maior aprofundamento na discussão que envolve a Teoria Crítica frankfurtiana, a BNCC e a Educação, para desvelar a perspectiva mecanizada e doutrinadora que a Indústria Cultural exerce, bem como impondo a compreensão acerca da necessidade de superação de uma educação que não se volte apenas para o preparo para o mundo do capital, contrapondo-se aos processos que envolvem relações de poder, de desigualdade, de opressão e de exploração presentes na sociedade contemporânea. Enfim, os aspectos discutidos nesta pesquisa apontam para os desafios a serem enfrentados e aos esforços a serem empreendidos no sentido de alcançar uma educação emancipadora, consciente e mais humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ADORNO, Theodor W. Posições do narrador no romance contemporâneo. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. Trad. Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoría de la pseudocultura. In: _____. **Escritos ontológicos I**. Trad. Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2004. p.p. 86-113 (Obra Completa).

_____. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. rev.téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p.p. 169-185.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

ALMEIDA, Liliane de Barros. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p.p. 9-23.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. Brasília, 2016.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, jan./abr., 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p.p. 41-74.

ASSIS, Joziane Ferraz de. ¿Qué opinas? Lengua y cultura en la formación de profesores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2014. p.p. 228-237. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/318>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Consulta Popular, 1994.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.p. 114-119 (Obras Escolhidas; v.1).

_____. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. In: **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.p. 165-196 (Obras Escolhidas; v.1)

BLOOMER, Martin W. **The School of Rome: latin studies and the origins of liberal education**. Berkeley: University of California Press, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 13 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, v. 1, p. 606.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento-referência da Conae. 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Página 16 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 18 de Junho de 2015**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar segunda versão revista**. 3 maio 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2022

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. Saiba mais sobre o MERCOSUL. In: **Ministério das Relações Internacionais**. Publicado em: 08 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/mercosul/saiba-mais-sobre-o-mercosul/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 13 mar. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. A educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: FEU, 1999.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, Antonio F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, ago. 2003.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, v. 1, n. 9, p. 1-15, 2013.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Cultura e educação escolar**: questão a ser pensada, realidade a ser inventada. Conferência de encerramento. In: XXIV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2018.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, e escola e formação. **Revista Inter-Ação**. v. 37, n. 2, p. 323-340, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.20728>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você? Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CSGR Working Paper 109/02, December 2002. **CSGR- Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation**. Disponível em: <http://www.csgr.org>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DILLON, Matthew; GARLAND, Lynda. **Ancient Rome: a sourcebook**. Nova York: Routledge, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012> Acesso em: 28 mar. 2022.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO: Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao>. Acesso em: 13 de jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD. (1921). “Psicologia das massas e análise do eu”. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 15: **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2014. p.p. 9-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.p. 77-108.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.p. 60-81.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GENTILI, A. A. P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: **CLACSO**, 2002. 279 p.

GERANNI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n.1(21), p. 30-45, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709>. Acesso em: 14 jul.2022.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História essencial da filosofia**. v. 1. São Paulo: Editora Universo dos Livros, 2009.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações para o ensino da educação física. **Revista Exitus**, UFOPA-Pará, v. 4, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/126/126>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GIROTTI, E. D. Dos PCN'S a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419-439, 2017.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300013> Acesso em: 28 mar. 2022.

GONÇALVES, Lara Sartorio. Lei antiterrorismo no Brasil e a centralidade do medo nas transformações dos estados contemporâneos. *Gavagai*, Erechim, v. 6, n. 2, p. 72-90, jul./dez. 2019. Disponível: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/11642>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GONZÁLES, Roberto J. **Militarizing culture**: essays on the Warfare State. New York: Routledge, 2016.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 7, n. 11, p. 1-9, nov. 2011. ISSN: 1808-2793. Disponível em: <https://www.scientiaplenua.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 29 jul. 2021.

HAYEK, F. A. **The constitution of liberty**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 31-41, nov. 2001.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68. (Col. Os Pensadores).

_____. **Teoria crítica**. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 2003.

HUBES-COSTA, T. C.; KRAEMER, M. A. D. **Uma leitura da base nacional comum curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAY, M. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, n. 1, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBERA, Alain de. **Pensar na idade média**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. D. M. Diálogos críticos: BNCC, educação, crise, luta de classes em pauta. Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). **Educação, ideologia e reprodução social**: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMJBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. p. 23-27, **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 29 jun. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Currículum**, v. 12, n. 3, p. 153-155, 2014.

MACHADO, M. G. B. Revolução Bolcheviques e Conselhos de Fábrica. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília. v. 17, n. 2, p. 27-36, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2017>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2021.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.p. 42-56.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MELLO, G. N. **Currículo na Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. Conselho Estadual de Educação, p. 1-15, São Paulo, 2014.

MOTTA, V. C. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Eduerj/Faperj, 2012.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/a-base/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**: filosofia passo a passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NOGARA JR., G. Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do ensino médio (Lei 13415/2017). **Revista Teias**. v. 20, n. 56, p. 346-361, jan./mar. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil**: o caso da língua inglesa (1809-1890). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da; BENIGNO, Gabriela Gomes Freitas. Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6662/5648>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Rev. Bras. Educ** [online], v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos. A escola moderna como modelo neoliberal. **Psicopedagogia On line**, 2002. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=383. Acesso em: 05 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAYA, Rubens. Poder econômico, desenvolvimento e neoliberalismo no Brasil. **Revista da sociedade brasileira de economia política**, Niterói, RJ, n. 39, p. 124-149, out. 2014. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/84>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SCAREL, Estelamaris Brant. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa**. Goiânia, 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

SCHOLTE, Jan. A. **What Is Globalization? The Definitional Issue – Again**. Department of Politics and International Studies, University of Warwick, 2002.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e o neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 22, n.3, p. 137-154, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/7513751490>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000011>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento de políticas educacionais. **Revista Nuances**, v. 6, p. 35-53, 2000.

SILVEIRA, R. C. **Neoliberalismo**: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC. 2009. 175p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOARES, Laura T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

TONET, Ivo. A Educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A. D. M.; FIGUEREDO, F. F. (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. Disponível em: [http:// www.ivotonet.xpg.com.br/](http://www.ivotonet.xpg.com.br/). Acesso em: 25 abr. 2021.

TREVISAN, A. L. Formação no contemporâneo: do clássico ao *flaneur*? In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. pp. 92-106.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: Acesso em: 23 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 22 reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Fórum Mundial da Educação. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO do Brasil, 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 2 v. Brasília: UnB, 1999.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. Prefácio Manoel T. Berlinck. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Politics and Letters**: interviews with New Left Review. London: NLB, 1976.

WORLD BANK. **Learnig for All**: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development – World Bank Group Education Strategy 2020. Worl Bank, 2011.