



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARA CRISTINA PEREIRA

PSEUDOFORMAÇÃO E NEOLIBERALISMO  
NA BNCC: UMA ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTICA

RONDONÓPOLIS - MT

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARA CRISTINA PEREIRA

PSEUDIFORMAÇÃO E NEOLIBERALISMO  
NA BNCC: UMA ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGedu, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso / Universidade Federal de Rondonópolis. Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

RONDONÓPOLIS - MT

2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, pela generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento, pela paciência, atenção e, sobretudo, pela confiança depositada neste trabalho.

Agradeço à minha mãe, Maria da Penha, pelo apoio, paciência, compreensão durante a construção deste trabalho, e, principalmente, por ter lutado para sobreviver e estar comigo até aqui.

Agradeço aos meus irmãos, Maiara e Mauro, pelo incentivo e carinho durante o período no qual me dediquei a esta pesquisa.

Agradeço a todas(os) Professoras(es) Doutoradas(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), cujo comprometimento possibilitou o acesso ao conhecimento, sem o qual a realização deste trabalho não seria possível.

Agradeço às Professoras Doutoradas da Banca de Qualificação e Defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabella Fernanda Ferreira (UFMS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFR) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR), pelas valorosas contribuições em prol da melhoria deste trabalho.

Agradeço às minhas colegas de Linha de Pesquisa, Natália, Angelita, Angélica, Keilliane e Jackeline, não só pelo compartilhamento das experiências, dos anseios e das conquistas, mas também pelo apoio incondicional nos muitos momentos que vivenciamos juntas.

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos, em especial à minha amiga Mestra Marimar, cuja incansável motivação foi o fator determinante para minha decisão de me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu, do Instituto de

Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, pela oportunidade em integrar novamente o meio acadêmico e poder desenvolver a presente pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa *Linguagem, educação e cultura*, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). O tema diz respeito ao fato de que o atual sistema econômico tem sofrido múltiplas transformações, mas não tem deixado de se constituir como uma forma de exploração da classe trabalhadora para a perpetuação da riqueza e dos privilégios da classe dominante, postergando as possibilidades de emancipação dos indivíduos desta sociedade. O objetivo geral da pesquisa é identificar e problematizar alguns dos acontecimentos históricos, socioculturais e político-econômicos intensificados pós-ascensão da ordem social capitalista que contribuíram para o uso da razão de maneira tecnicizada, para a propagação ideológica pautada em pressupostos mercantilistas e para a crise na formação cultural. De modo específico, considerou-se importante identificar e conceituar, inicialmente, alguns dos fatores que contribuíram para a crise na formação cultural do século XX, a qual perdura até hoje. Buscou-se também realizar um estudo sobre o conceito de ideologia, que vem acompanhando e se adaptando às transformações históricas, socioculturais e político-econômicas em prol da manutenção dos privilégios da ordem social capitalista. Por fim, propôs-se realizar uma análise crítica — tendo como *corpus* alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (2018) —, de como as políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas, vêm acompanhando as imposições capitalistas, cujas manifestações mais impactantes para a formação humana têm íntima relação com a racionalidade instrumental, a pseudoformação e o avanço do projeto neoliberal na política educacional, sobretudo nos últimos dois séculos. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, de natureza crítico-analítica e de caráter bibliográfico-documental, são encontrados principalmente na filosofia dos pensadores Karl Marx, Immanuel Kant, Max Horkheimer e Theodor Adorno, os quais apresentam conceitos fundamentais para este estudo, como pseudoformação, indústria cultural e racionalidade instrumental, cujos desdobramentos foram identificados como fatores de grande relevância na crise da formação cultural acentuada após a transição do regime socioeconômico feudal para o sistema capitalista. Para a compreensão acerca do neoliberalismo e suas influências na educação foram importantes autores como Christian Laval, Marilena Chauí, Dermeval Saviani, entre outros. Como resultado da pesquisa ficou evidente como a crise na formação cultural observada no século XX não só perdura na atual conjuntura como também encontra na ideologia neoliberal uma maneira de se manter ativa, por meio da influência de sua ideologia, entre outros âmbitos, nas políticas públicas de educação, como a Base Nacional Comum Curricular, cujos efeitos consistem em manter distante a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Pseudoformação; Neoliberalismo; BNCC; Teoria crítica; Racionalidade instrumental.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the Research Line Language, education and culture, was developed within the scope of the Graduate Program in Education – PPGEduc, of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Rondonópolis. Its theme concerns the fact that the current economic system has undergone multiple transformations, but it has not ceased to constitute itself as a form of exploitation of the working class for the perpetuation of the wealth and privileges of the ruling class, postponing the possibilities of emancipation of individuals from this society. The general objective of the research is to identify and problematize some of the historical, sociocultural and political-economic events intensified after the rise of the capitalist social order that contributed to the use of reason in a technified way, to the ideological propagation based on mercantilist assumptions and to the crisis in cultural formation. Specifically, it was considered important to identify and conceptualize, initially, some of the factors that contributed to the crisis in the cultural formation of the twentieth century, which continues to this day. It was also sought to carry out a study on the concept of ideology, which has been accompanying and adapting to the socio-cultural and political-economic historical transformations in favor of the maintenance of the privileges of the capitalist social order. Finally, it was proposed to carry out a critical analysis – having as corpus some points of the National Common Curricular Base (2018) – of how Brazilian educational policies in recent decades have been accompanying the capitalist impositions whose most impactful manifestations for human formation have an intimate relationship with instrumental rationality, with pseudo-formation and with the advancement of the neoliberal project in educational policy, especially in the last two centuries. The theoretical-methodological assumptions of the research, of a critical-analytical nature and of bibliographic-documentary character, are found mainly in the philosophy of the thinkers Karl Marx, Immanuel Kant, Max Horkheimer and Theodor Adorno, who present fundamental concepts for this study, such as pseudo-formation, cultural industry and instrumental rationality, whose consequences were identified as factors of great relevance in the crisis in the accentuated cultural formation after the transition from the feudal socio-economic regime to the capitalist system. To understand neoliberalism and its influences on education were important authors such as Christian Laval, Marilena Chaui, Dermeval Saviani, among others. As a result of the research it became evident how the crisis in cultural formation observed in the twentieth century not only lasts in the current conjuncture but also finds in the neoliberal ideology a way to remain active, through the influence of its ideology, among other spheres, in public education policies, such as the National Common Curricular Base, whose effects consist in keeping human emancipation at bay.

**Keywords:** Pseudoformation; Neoliberalism; BNCC; Critical theory; Instrumental rationality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Marcos educacional da década de 1930 à década de 1960 no Brasil do século XX .....	53
Quadro 2 — Marcos educacionais da década de 1960 à década de 1990 no Brasil do século XX .....	57
Quadro 3 — Marcos educacionais datados da década de 1990 no Brasil do século XX .....	61
Quadro 4 — Marcos educacionais datados na primeira década no Brasil do século XXI .....	67
Quadro 5 — Síntese das normativas relativas à construção da BNCC até a publicação de sua primeira versão .....	72
Quadro 6 — Síntese das ações relativas à homologação da primeira versão da BNCC .....	75
Quadro 7 — Síntese das ações que subsidiaram a segunda versão da BNCC, bem como apresentaram contribuições para sua terceira versão.....	76
Quadro 8 — Resumo das ações que ocorreram no ano da apresentação e da homologação da terceira versão da BNCC no ano de 2017.....	76
Quadro 9 — Síntese das ações relativas aos acontecimentos que culminaram na inclusão da etapa do Ensino Médio na BNCC .....	78
Quadro 10 — Síntese das Competências Gerais da Educação Básica BNCC (2018).....	81

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 PRIMEIROS PASSOS TRILHADOS NESTA PESQUISA E A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>3 CRISE NA FORMAÇÃO CULTURAL E PSEUDOFORMAÇÃO: O CONHECIMENTO A SERVIÇO DO CAPITAL.....</b>	<b>17</b>
3.1 INDÚSTRIA CULTURAL E PSEUDOFORMAÇÃO.....	17
3.2 PROJETO NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO CULTURAL.....	25
3.3 FORMAÇÃO PARA ADAPTAÇÃO E PSEUDOFORMAÇÃO .....	32
<b>4 DISSEMINAÇÃO DOS IDEAIS CAPITALISTAS NOS ÚLTIMOS SÉCULOS E SEUS REFLEXOS EM NORMATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
4.1 IDEOLOGIA: GÊNESE ILUMINISTA E A FALSA CONSCIÊNCIA EM MARX.....	42
4.2 QUESTÃO IDEOLÓGICA NO CAPITALISMO TARDIO-INDUSTRIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	48
4.3 PERCUSSORES NORMATIVOS EDUCACIONAIS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: MANIFESTAÇÕES IDEOLÓGICAS E POLÍTICO-ECONÔMICAS.....	51
<b>5 ELEMENTOS IDEOLÓGICOS NEOLIBERAIS NA BNCC (2018): ESTRUTURA, CONCEITOS E O USO DA LINGUAGEM EM PROL DO PROJETO PRIVATIZADOR DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>71</b>
5.1 BNCC (2018): HISTÓRICO DE SUA PRODUÇÃO E DE SUA ESTRUTURAÇÃO ....	72
5.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA BNCC (2018): A FORMAÇÃO SUBJUGADA AOS INTERESSES MERCADOLÓGICOS .....	80
5.3 O USO DA LINGUAGEM A FAVOR DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NAS ENTRELINHAS DA BNCC .....	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos, os acontecimentos históricos, socioculturais, técnicos, científicos, tecnológicos, políticos e econômicos mostram a trajetória humana em um nível bastante acelerado de transformações. Há muitas perspectivas teórico-empíricas que analisam, apreendem e explicam os constantes fenômenos envolvendo a complexa vida em sociedade em suas múltiplas dimensões. Considerando que tais dimensões estão submetidas, sobretudo, a aspectos políticos e econômicos, Karl Marx (1980) apontou, já no século XIX, como a vida no modo de produção capitalista, após a separação estrutural da força de trabalho dos instrumentos necessários à subsistência, passaria a estar centrada na mercadoria, colocando, assim, os valores mensuráveis acima de outros valores essenciais da vida em sociedade.

O que se tem observado nas sociedades dos séculos XX e XXI, além da continuidade da estruturação social dividida em classes e a alienação da classe trabalhadora a qual condiciona suas vidas à lógica mercantilizadora, fenômenos advindos das metamorfoses do capitalismo para aumentar sua busca por lucros evidencia a lógica da mercadoria sendo colocada como objetivação social (LUKÁCS, 2003). Nesta mesma lógica, com foco nos interesses políticos e econômicos que regem a vida em sociedade, outro fenômeno ganharia evidência: a expropriação cultural por meio de reproduções dos bens culturais de maneira padronizada para alcance da grande massa (principalmente nos EUA e na Europa).

Assim, a cultura também se transformaria em bens mensuráveis naquele estágio do capitalismo no século XX. A esse acontecimento, os filósofos Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985), renomados autores daquele século, conceituaram como *Indústria Cultural*. Imprescindível ressaltar que outros fatos ocorriam concomitantemente à propagação e à instauração desta indústria cultural, a saber: o fracasso positivista em produzir uma educação libertadora; ensinamentos teórico-empíricos e tecnicistas pautados em uma racionalidade instrumental; o fortalecimento de regimes autoritários e nazifascistas, entre outros acontecimentos.

O fato de esses acontecimentos terem ocorrido no século passado não isenta nossa sociedade na atual conjuntura sociocultural, econômica e política em não se preocupar com a possibilidade de que aqueles se repitam; pelo contrário, a história recente desses acontecimentos nos mostra que é preciso compreender e analisar os fenômenos que perpassam as múltiplas esferas relativas à sociedade contemporânea em uma concepção que seja realista e que contemple o todo e não somente uma parte fragmentada. Dessa forma, a preocupação em entender as causas que corroboraram com os fenômenos, em especial os de

natureza social, cultural, política e econômica, apontam um caminho na busca de se evitar repetições de barbárie iguais às aquelas que a recente história da humanidade presenciou. Nesta perspectiva, a educação é apontada por Adorno (1995a) enquanto possibilidade de contribuição com a construção de uma sociedade emancipada e como forma de rompimento das amarras econômicas e políticas que mantêm os trabalhadores explorados e alienados da mercadoria que eles mesmos produzem de maneira mecanizada e objetificada.

De maneira mais abrangente, entende-se por educação o processo de ensino que visa à socialização dos múltiplos saberes imprescindíveis à vida em sociedade. Neste sentido, a concepção de educação tem sua origem na própria existência humana e em sua necessidade de organização, pois “todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento inclina-se naturalmente à prática da educação” (JAEGER, 1995, p. 3).

A educação, além de suas acepções antropológica e filosófica, manifesta-se nas muitas outras esferas que constituem as relações humanas: ela tem valoração histórica, social e cultural. Além disso, também apresenta natureza política e econômica, visto que o ser humano se distinguiu dos demais animais quando buscou adaptar a natureza aos seus interesses e não mais adaptar-se a ela, pois a “educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem” (PARO, 1998, p. 302).

Dentre as várias maneiras existentes de se sociabilizar a educação, os espaços escolares apresentam-se como transmissores do conhecimento teórico e científico, os quais se encontram inseridos dentro de uma sociedade antagonicamente estruturada em uma divisão entre classe trabalhadora e classe dominante.

Segundo Neves e Pronko (2008), tais espaços, por também se encontrarem submetidos à ordem social capitalista, apresentam uma dualidade: atender aos interesses do mercado de trabalho com um ensino em boa parte pautado em uma racionalidade instrumental e promover ao mesmo tempo um ensino crítico-reflexivo para a vida em sociedade. E é exatamente nesta dupla finalidade paradoxal, a qual se encontram as escolas no sistema de reestruturação produtiva nos dois últimos séculos, que interesses políticos, econômicos e sociais unem forças em proporcionar uma formação com pouca capacidade de condução a uma formação que leve, de fato, à autonomia e à emancipação.

Cabe destacar que o ideal baseado na ordem social capitalista representa os interesses hegemônicos da classe burguesa, cuja fundamentação se constitui na acumulação de riquezas para uma minoria privilegiada. Tal acumulação se faz por meio de um sistema produtivo no qual outras classes sociais são o eixo estrutural de produção que sustenta o regime capitalista

por meio de exploração de mão de obra e da alienação dessas classes. Ideologia, no ideal capitalista, não se trata de algo perceptível apenas no campo abstrato, mas também se manifesta como “um fenômeno objetivo e subjetivo, involuntário, produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos” (CHAUÍ, 1981, p. 18).

Desta maneira, tendo em vista o quanto a ideologia capitalista afeta as relações humanas e sociais, esta pesquisa apresenta como objetivo geral identificar e problematizar alguns dos muitos acontecimentos históricos, socioculturais e político-econômicos intensificados após a ascensão da ordem social capitalista, que contribuíram para o uso da razão de maneira tecnicizada para a propagação ideológica pautada em pressupostos mercantilistas e para a crise na formação cultural, conforme apontada por Adorno (1996), por meio da oferta de uma pseudoformação.

Convém explicar que, embora o termo utilizado por Theodor Adorno, ao se referir à falsa formação, a transmissão do conhecimento pautada na lógica do uso da razão de maneira instrumentalizada encontra-se traduzido como semiformação. Neste trabalho optou-se substituí-lo pelo termo *pseudoformação*. Tal escolha encontra embasamento nas seguintes justificativas: a primeira trata-se do reconhecimento do termo pseudoformação ser bastante recorrente no meio acadêmico brasileiro.<sup>1</sup> A segunda justificativa diz respeito à colocação feita pelo próprio Adorno em seu ensaio *Palavras e sinais: modelos críticos* (1995b). No referido ensaio, ao explicar o falso sentido evidenciado no processo formativo no qual ocorre a separação entre sujeito e objeto, o filósofo alemão enfatiza a ideia de falsa formação quando aponta que “[...] o *psêudos* sempre usado como a falsidade da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente [...]” (ADORNO, 1995b, p.183, grifo nosso). Por último, justifica-se a utilização do termo pseudoformação pelo entendimento de que representa, de maneira mais clara, a ideia de falsa formação, pois o uso do prefixo “semi” pode repassar equivocadamente a ideia “de metade”, “de quase” formação. Entretanto, nos textos — traduzidos ou escritos por autores brasileiros — em que o termo semiformação encontrar-se assim escrito, ele será mantido em virtude do princípio ético de fidedignidade das obras consultadas.

Enquanto objetivos específicos consoantes ao tema e ao objetivo geral que se intencionou abordar nesta pesquisa, primeiramente, considerou-se crucial identificar e

---

<sup>1</sup> A título de exemplos de produções acadêmicas de autores reconhecidos por utilizarem o termo pseudoformação em lugar do termo semiformação, citamos as seguintes obras: *Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental* (2016) e *Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação* (2018), ambas as produções escritas e publicadas em coautoria entre Maria T. B. Galuch e José L. Crochick.

conceituar alguns dos muitos acontecimentos históricos, socioculturais e político-econômicos que contribuíram para a evidenciação da crise na formação cultural apontada no século XX, crise esta que perdura até a atual conjuntura.

Sequencialmente, optou-se por trazer como segundo objetivo específico uma explanação — de cunho crítico-analítico — sobre como o conceito de ideologia vem acompanhando e se adaptando às transformações históricas socioculturais e político-econômicas em prol da manutenção dos privilégios da ordem social capitalista.

Por último, foi estabelecido como terceiro objetivo específico realizar uma análise crítica — tendo como *corpus* alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (2018) — de como as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas vêm acompanhando as imposições capitalistas cujas manifestações mais impactantes para a formação formal e cultural têm íntima relação com a racionalidade instrumental, com a pseudoformação e com o avanço do projeto neoliberal na política educacional.

Desta forma, seguindo a sequência dos objetivos estabelecidos, a presente pesquisa estrutura-se conceitualmente em três seções, além das duas seções introdutórias e das considerações finais.

No primeiro deles é apresentada uma contextualização sócio-histórica e político-econômica calcada em pressupostos teórico-metodológicos encontrados principalmente, mas não exclusivamente, na filosofia dos pensadores Karl Marx (1980), Immanuel Kant (1974), Max Horkheimer (1985) e Theodor Adorno (1985, 1995a, 1995b, 1996 e 2020). Também é apresentada fundamentação teórica pertinente aos conceitos de pseudoformação, indústria cultural, racionalidade instrumental e neoliberalismo, cujos desdobramentos foram identificados como fatores de grande relevância na crise na formação cultural acentuada após a transição do regime socioeconômico feudal para o sistema capitalista.

No que se refere ao projeto neoliberal em seu avanço no âmbito educacional na contemporaneidade, buscou-se respaldo teórico majoritariamente nos pensamentos de Christian Laval (2004) e de Bruno Pucci (2018), que apontam como o discurso gerencialista vem ganhando espaço tanto no âmbito nas instituições públicas quanto na dominação da esfera social e humana. Relativo à discussão pretendida acerca de alguns pontos imprescindíveis na contextualização e na fundamentação do processo capitalista historicamente, bem como seu impacto nas políticas educacionais, utilizou-se de concepções teóricas fundamentadas nos autores Leda M. Paulani (2005), David Harvey (2008) e Maria Helena S. Patto (1990), entre outros autores cujos pensamentos apresentaram interlocução com os temas abordados.

Na segunda seção, intencionou-se apreender alguns dos aspectos constituintes do conceito de ideologia em dois momentos distintos e sequenciados considerados vitais para a compreensão de como a ordem social capitalista encontra meios de manter os sujeitos alienados de suas condições de exploração no mundo do trabalho. Na busca pela fundamentação teórica de como os ideais mercadológicos ocorrem nas relações produtivas, abordou-se o conceito de ideologia predominantemente baseado nas apreensões de Marilena Chauí (1981, 2016), Terry Eagleton (1997), Friedrich Engels (2010), Karl Marx (1982, 2010), José L. Crochík (2003), Bruno Pucci e Antônio A. Zuin (1993) e Max Horkheimer e Theodor Adorno (1973).

Delimitando a conceituação do termo ideologia, foi estabelecido um recorte temporal que contempla pontos do conceito no período iluminista, perpassando a concepção ideológica marxista até a visão da Teoria Crítica no século passado, sobretudo nas análises dos pensadores alemães Max Horkheimer e Theodor Adorno (1973). Ainda nesta seção, intencionando evidenciar como a ideologia — enquanto distorção da relação da dominação burguesa — vem sendo utilizada nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Para tanto, são apresentados fatores político-econômicos considerados imprescindíveis para a compreensão de como a interferência da acumulação produtiva faz parte de um projeto de comercialização da educação acelerado no século passado.

Na terceira e última seção desta dissertação, estabeleceu-se enquanto *corpus* para análise alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (2018) visando a busca por elementos que apontassem para a existência de comprometimento com a construção de consciências críticas-reflexivas no que concerne ao papel normativo do Estado frente às contradições sociais agravadas consideravelmente após a ascensão da ordem capitalista. Para tanto, no primeiro subtópico que compõe esta última seção é apresentada, de maneira concisa, o histórico da produção e da estruturação da BNCC abarcando a construção das três versões publicadas até este momento. Os subtópicos que se seguem abordam respectivamente o conceito de competência na BNCC (2018), em uma perspectiva que visa evidenciar como a formação atual encontra-se subjugada aos interesses mercantilistas e como o uso da linguagem a favor da ideologia neoliberal encontra-se presente na normativa em questão.

Enquanto aportes teóricos para sustentação dos conteúdos abordados nos respectivos subtópicos, buscou-se fundamentação majoritariamente nas concepções de Isabel S. Dias (2010), Phillippe Perrenoud (1999), Dermeval Saviani (2007) e Christian Laval (2004) no que se refere ao termo competência e suas implicações na formação dos sujeitos. No que concerne ao uso da linguagem em sua manifestação sócio-ideológico-discursiva a favor dos

ideais capitalistas, foram utilizadas as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo (2006, 2012), Luiz C. Travaglia (1996), Norma Fairclough (2001), entre outros autores.

Para compor o método investigativo necessário a uma pesquisa científica enquanto aproximação, entendimento, aprofundamento e levantamento de hipóteses de resoluções de um dado fenômeno em sua complexidade, buscou-se fundamentação teórico-científica pautada nas definições de Carlos A. Gil (2017), Maria. C. S. Minayo (2001) e de Boccato (2006). Cabe ressaltar que todo o processo que envolveu esta pesquisa levou em conta os elementos aos quais ela se encontrou sujeita, buscando, assim, sempre suscitar questionamentos e reflexões à problemática levantada.

No que se refere à abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa, o método qualitativo, ao qual se opõe a modelos padronizados de investigações, foi escolhido devido ao fato de que essa abordagem se revela como a mais adequada para correlacionar o conhecimento já produzido e o levantamento das possíveis resoluções à problemática abordada. Abordagem essa que deve acontecer alinhada à capacidade de apreensão da realidade à qual não pode ser mensurada somente em números estáticos, uma vez que a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2009, p. 21).

Em consonância ao objetivo geral e aos objetivos específicos colocados na presente pesquisa, utilizou-se de pesquisa exploratória — a qual visa apresentar um panorama do fenômeno a ser estudado com intuito de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (GIL, 2017, p. 41). Também foi utilizada pesquisa bibliográfica-documental no que se refere à busca por “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (BOCCATO, 2006, p. 266), considerando ainda “[...] que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. [...] os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2017, p. 46).

Antes de se iniciar a discussão teórico-crítica pretendida nesta pesquisa, será apresentada uma breve explanação de alguns dos momentos que levaram a escolha do tema que foi pesquisado, bem como a escolha do referencial teórico que deu sustentação às problemáticas suscitadas.

## 2 PRIMEIROS PASSOS TRILHADOS NESTA PESQUISA E A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Problematizar um dado fenômeno, independente de sua natureza, é levar em consideração os muitos aspectos que o constitui. Escolher um tema para ser questionado implica no aprofundamento de teorias, concepções, métodos e normativas em níveis que transpassam os limites do conhecimento prévio do pesquisador, pois problematizar “não é fazer questões a partir de qualquer perspectiva particular. Não se deve abordar a *problematização* nem como adversário nem como teórico ou ideólogo comprometido” (MARSHALL, 2008, p. 31, grifo do autor).

No processo de construção necessário para se chegar à delimitação de um problema a ser discutido em uma pesquisa científica, ocorrem, concomitantemente, múltiplas articulações envolvendo o objeto a ser pesquisado, a definição dos objetivos, as escolhas teórico-metodológicas, o recorte temporal e os princípios éticos que devem permear todo o percurso da pesquisa. Cabe destacar que o pesquisador, em especial em uma pesquisa na área humanossocial, não se encontra alheio aos fenômenos analisados; pois, enquanto agente social, ele faz parte da sociedade que o afeta e que também é afetado por ele.

Outro ponto essencial a ser considerado ao se realizar uma pesquisa científica diz respeito à consideração dos pressupostos epistemológicos que a envolve; é preciso ter em vista a dimensão dialética no que se refere à visão real dos aspectos históricos, socioculturais, político-econômicos que perpassam o objeto do estudo pesquisado. Faz-se relevante, ainda, ressaltar que a pesquisa científica encontra-se condicionada a inúmeras situações nem sempre previstas durante seu percurso. Este fato implica na necessidade de reconhecimento — principalmente por parte do pesquisador — de possíveis adaptações, reelaborações, de mudanças conceituais e metodológicas, entre outros, no decorrer do desenvolvimento de uma pesquisa.

Levando em consideração essas e outras colocações, a presente pesquisa iniciou-se a partir do seguinte questionamento: na sociedade contemporânea, na qual o avanço do projeto neoliberal na Política da Educação encontra-se em ritmo cada vez mais acelerado — tendo como plano de fundo a propagação da falsa formação em prol da manutenção da ideologia da ordem social capitalista —, quais foram os mecanismos que corroboraram com crise na formação cultural e como a política de educação vem sendo utilizada em favor desses mecanismos?

Mediante essa pergunta, iniciaram-se os caminhos na busca por possíveis respostas a esta questão e também a outros questionamentos que surgiram no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa. Tais pontos dizem respeito à escolha do tema, à delimitação do objeto de estudo, ao recorte temporal e normativo, ao objetivo geral e aos objetivos específicos, à escolha dos aportes teóricos e dos procedimentos metodológicos necessários para uma análise crítica dos fenômenos observados, bem como à apresentação de hipótese de intervenção à problemática abordada.

Em relação à análise que este trabalho se propôs, utilizou-se do referencial teórico contido na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cuja abordagem teórico-metodológica objetiva a compreensão da sociedade em uma perspectiva emancipatória, envolvendo vários níveis da exploração humana advindas da estruturação socioeconômica, da ordem social capitalista. Pelo fato de sua origem datar a década de trinta do século passado, período próximo ao genocídio promovido pelo nazismo, a Teoria Crítica tem seus princípios, segundo Marcos Nobre (2004), voltados à compreensão da realidade social autoritária relacionada ao sistema capitalista, o que inclui o conhecimento produzido nesta sociedade e sua influência na subjetividade dos diversos agentes sociais que compõem a sociedade capitalista.

A preocupação com uma educação com capacidade de promover uma sociedade emancipada e autônoma ganha notoriedade com o movimento iluminista no século XVIII. Entretanto, nem mesmo a promissora influência advinda da filosofia kantiana fora capaz de evitar barbáries com proporções catastróficas para a humanidade, tais como as ocorridas na Primeira e na Segunda Guerra Mundiais no século XX. Isto porque essas guerras não só representaram o fracasso da razão convertida em instrumento da produção da lógica mercantilizadora, como também simboliza a decadência intelecto-cultural da sociedade capitalista em sua fase tardia. Diante de tal constatação, a Teoria Crítica propôs-se a analisar, compreender e explicar quais possíveis fenômenos contribuíram para a regressão da razão no século XX, bem como qual a relação com os pressupostos dessa regressão com a Teoria Tradicional (NOBRE, 2004).

Com base no questionamento que norteou esta pesquisa, em que se estabeleceu como aporte teórico a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt — sobretudo nas contribuições de Theodor Adorno e de Max Horkheimer —, inicia-se a partir da primeira seção a abordagem de alguns dos muitos acontecimentos aos quais vêm afetando os processos formativos e subjetivos de maneira mais acentuada nos dois últimos séculos.



### **3 CRISE NA FORMAÇÃO CULTURAL E PSEUDOFORMAÇÃO: O CONHECIMENTO A SERVIÇO DO CAPITAL**

Seguindo os objetivos específicos já mencionados nesta dissertação, nesta primeira seção são apresentados alguns dos muitos acontecimentos históricos, socioculturais e político-econômicos que contribuíram para a evidenciação da crise na formação cultural apontada pelos filósofos Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985) em meados do século passado.

#### **3.1 INDÚSTRIA CULTURAL E PSEUDOFORMAÇÃO**

Karl Marx (1980) apontou no século XIX como a vida no modo de produção capitalista, após a separação estrutural da força de trabalho dos instrumentos necessários à subsistência, estava centrada na mercadoria, o que, conseqüentemente, acabou por colocar valores mensuráveis acima de outros valores essenciais a uma vida plena em sociedade. Dentre as diversas modificações acarretadas pelo sistema capitalista junto às esferas que constituem as relações sociais e humanas, a educação, devido ao seu caráter transformador, ocupa lugar de destaque para os muitos pensadores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que compõem o âmbito educacional em suas múltiplas manifestações histórica, sociocultural, teórica, científica, empírica, política, econômica etc.

Mediante a compreensão de que a educação merece distinção em meio a estas manifestações e que ela não se encontra dissociada, tampouco neutra, frente aos diversos fenômenos que permeiam grande parte das sociedades ocidentais contemporâneas, torna-se cada vez mais necessária a busca de ações educacionais que contemplem de fato as muitas relações socioculturais e político-econômicas existentes. Pensar uma educação com capacidade de analisar as muitas facetas que permeiam a vida em sociedade é também pensar nos espaços educacionais em que ela se concretiza, pois tais espaços são reconhecidos como instituições socializadoras do conhecimento e de formação humana. Com base nessa constatação, é cada vez mais importante proporcionar ações pedagógicas previamente pensadas e que apresentem uma dupla função na atualidade: atender aos interesses do mercado de trabalho com um ensino em boa parte pautado em uma racionalidade instrumental; e, ao mesmo tempo, tem também como função precípua a de promover um ensino crítico-reflexivo.

Dessa maneira, pensar uma formação na dimensão considerada necessária para uma formação capaz de ofertar conhecimento com vistas à emancipação humana consoante à concepção teórica do filósofo alemão Theodor Adorno (1995a), conhecimento este que

precisa levar em conta as diversas transformações históricas, socioculturais, políticas e econômicas, as quais impactaram — e ainda impactam — a sociedade. Ressalta-se, ainda, que, sem o reconhecimento dessas transformações, dificilmente ocorrerá o entendimento dos múltiplos fenômenos que corroboraram com a crise na formação cultural, conforme se evidenciará no decorrer desta pesquisa, identificada por Horkheimer e Adorno (1985) na segunda metade do século passado.

Importante destacar que a educação formal, conforme se depreende de Adorno (1995a), sozinha não implica em emancipação, sobretudo em uma época em que o mundo globalizado contemporâneo utiliza-se da educação, da ciência e da tecnologia a favor da disseminação dos ideais capitalistas. As análises do autor mostram que o caminho para a emancipação jaz na criticidade permanente da humanidade; criticidade esta que deve levar em conta os múltiplos fatores que coadunam com a ausência de pressupostos emancipadores propositalmente colocados para a manutenção do *status quo*. O filósofo alemão também aponta, pautado no genocídio promovido pelo nazifascismo, especificamente após Auschwitz, que “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995a, p. 7).

A preocupação com uma formação voltada para a possibilidade de rompimento com mecanismos de controle, por meio da aquisição do conhecimento, ganhou bastante destaque com um dos grandes expoentes do Iluminismo do século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). Entre as suas muitas contribuições teóricas, ele apresentou uma reflexão a respeito da condição de maioria/menoridade, cujo cerne estava centrado em evidenciar os fatores que impediam os sujeitos de pensarem por si mesmos. Vale ressaltar que a busca pelo esclarecimento<sup>2</sup> objetivava o rompimento com a condição de tutela — denominada pelo filósofo iluminista como estado de menoridade —, considerada como o fator principal que mantinha os sujeitos impedidos de desenvolverem sua autonomia e capacidade plena. Algumas das consequências do não acesso ao conhecimento pleno necessário são a não emancipação humana e o comprometimento da possibilidade de libertação da exploração e da alienação impostas pelos grupos hegemônicos detentores do poder.

---

<sup>2</sup> Embora a palavra esclarecimento, *Aufklärung* em alemão, também apresente outros significados, neste trabalho optou-se pela conotação do termo em questão no sentido de esclarecer. Tal escolha justifica-se em virtude do posicionamento do tradutor oficial da obra *Dialética do Esclarecimento*, Guido Antônio de Almeida, o qual coloca que “[...] a expressão *esclarecimento* traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária” (DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO, 1985. p. 7, grifos do tradutor).

Entretanto, o conhecimento nos *moldes* idealizado pelo projeto iluminista não alcançou o êxito desejado. Isto se deve, em grande parte, à presença de aspectos técnicos e científicos dissociados de elementos que de fato levasse uma sociedade a ter condições reais de promover liberdade e de desenvolver capacidades de seus cidadãos. Frente aos acontecimentos decorrentes da não efetivação de maneira ampla e concreta da razão iluminista, bem como as consequências da racionalidade instrumental advinda de sua idealização nas sociedades dos séculos XIX e XX, nasce a Escola de Frankfurt.<sup>3</sup> Entre os pensadores da referida escola, Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985) preocuparam-se em entender e em explicar os diversos fatos históricos correlacionados com os ideais positivistas e com os fenômenos vivenciados naquele momento turbulento do contexto nazifascista na Europa da segunda metade do século passado.

Especificamente na obra *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) apresentam uma contextualização teórica e histórica das sociedades anteriores às do século XX, enquanto fundamentação imprescindível para a compreensão dos complexos fatores identificados por eles. Sociedades que se encontravam baseadas em uma racionalidade instrumental, em uma lógica mercantilizadora dos valores humanos e sociais, com instituições estatais bastante burocratizadas e com novas formas de dominação e alienação advindas do processo tecnológico e da industrialização iniciados a partir das revoluções do século XVIII. Importa destacar que, apesar de vários desfechos considerados positivos em muitas áreas científicas, o avanço tecnológico não foi suficiente para evitar barbáries tais quais as observadas na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais. Destaca-se que nos contextos anteriores a essas guerras, cujo resultado mais devastador foi a barbárie do Holocausto, as relações de forças dos grupos dominantes estavam fortemente presentes, visto que a razão identificada nos respectivos períodos foi definida pelos pensadores frankfurtianos como uma “racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 100).

No que se refere a essa racionalização a favor da dominação, os autores a definiram enquanto resultado advindo dialeticamente do movimento racional, particularmente no que se refere ao pensamento kantiano. Quanto à compreensão deste movimento pautado em uma racionalização de maneira dialética, Wallace Ferreira (2008, p. 333) explica que

---

<sup>3</sup> Segundo Ciro Marcondes Filho (2021), escola com base em pressupostos marxistas que surgiu na Alemanha vinculada à Universidade de Frankfurt no ano de 1923, com o nome de Instituto de Pesquisas Sociais.

O termo “dialética” [...] representa as transformações constantes da vida social, de modo que a dialética defendida é aquela mais próxima da dialética hegeliana, visto que para Hegel as transformações se davam no mundo das idéias, daí passando para a vida material. Desse modo, Adorno e Horkheimer acusam o racionalismo kantiano, segundo o qual a razão era defendida como instrumento de ajuda do homem a se separar da natureza, delimitando-a e dominando-a. Para Kant, a razão libertava o homem do medo da natureza, representando os valores iluministas que separam o homem da natureza e o sujeito do objeto.

Fora essas evidências, os pensadores da Escola de Frankfurt chamam a atenção para características científicas e racionais observadas naquele estágio do capitalismo que eles analisaram. Estágio ao qual, naquele momento, tinha centralidade essencialmente no mundo do trabalho, mas passou, então, a abarcar as muitas esferas que constituem a totalidade da vida humana por meio de novos mecanismos de controle social (re)produzidos pela oferta de entretenimento e de manifestações culturais previamente pensadas e propagadas pelas mídias como uma cultura socializada. Estes novos mecanismos de controle apontados pelos intelectuais frankfurtianos destacam-se pelo esvaziamento da consciência dos sujeitos e pela supressão das experiências necessárias à compreensão das contradições sociais em que eles se encontravam, e ainda se encontram, inseridos.

Um dos pontos fundamentais que se destaca nas análises de Horkheimer e Adorno (1985) diz respeito às novas articulações capitalistas. Elas intensificaram o processo de reificação, conforme a apreensão de Georg Lukács (1983), visto que o capitalismo moderno tinha como características marcantes — bem como ainda tem — a objetivação da vida humana e o fetichismo da mercadoria. Sendo essa uma forma de exploração do trabalho e de enfraquecimento das relações sociais que são alimentadas no sistema capitalista “pelo desenvolvimento da forma mercadoria em forma de dominação efetiva da sociedade como um todo” (LUKÁCS, 1983, p. 173). Tendo em vista todos esses acontecimentos, os filósofos alemães cunharam, na década de 1940, do século passado, um termo referente à venda da cultura enquanto um objeto padronizado e (re) produzido em grande escala: *Indústria Cultural*.

A *Indústria Cultural*, segundo os pensadores alemães, é um fenômeno observado na sociedade administrada — comum na civilização ocidental do século XX — nas quais se evidenciaram como as estruturas políticas e econômicas passariam a deter notadamente domínio dos bens culturais para além da exploração/alienação, que até então se mostravam muito mais voltadas para a exploração da mão de obra por meio do trabalho. Destacam-se, nestas análises dos pensadores frankfurtianos, como o processo da industrialização e da

racionalização da cultura encontrava-se em um nível alarmante, cujo objetivo findava-se sobre o controle social das massas por meio de manifestações culturais na mesma lógica de produção e reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria, ao mesmo passo em que reforçava mecanismos de coibição do pensamento crítico dos sujeitos.

No que tange especificamente aos bens culturais, Horkheimer e Adorno (1985) destacam que aqueles são frutos de produções históricas, construídos por diferentes atores sociais e em contextos diversos. Segundo as análises dos autores supracitados, na sociedade administrada, os bens culturais passaram a ser (re)produzidos de maneira segmentada e em uma nova roupagem, mas que, em essência, intencionava igualmente a obtenção de lucros na lógica capitalista apreendida pela concepção marxista. E é nesta sociedade administrada política e economicamente que a indústria cultural vem favorecendo uma formação de maneira fragmentada e falsa, cuja centralidade encontra-se na manutenção da dominação das classes consideradas subalternas.

Outro aspecto que se destacava no período analisado pelos pensadores frankfurtianos diz respeito à mensuração de qualquer valor humano-histórico-social-cultural, tendo como estratégia a lógica produtiva industrial destinada ao preparo humano dirigido meramente para a adaptação dos sujeitos às metamorfoses do capitalismo, sistema econômico que se encontrava em níveis mais abrangentes do que o capitalismo observado por Marx (1980), pois, no contexto do século XX, as pessoas tiveram muitas de suas atividades e capacidades comprometidas pela lógica capitalista, conforme apontam os pensadores alemães:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 102).

Segundo os autores, os mecanismos da indústria cultural, com base em uma lógica da (re) produção capitalista, afetam os sujeitos em diversas esferas de suas vidas, incluindo, até mesmo, os seus momentos de descanso e lazer. Na lógica da (re)produção produtiva, em seu ápice industrial, não há espaço, muito menos interesse, em se oferecer uma formação para além do mundo do trabalho, pois “a percepção da realidade em geral é condicionada pela racionalidade, no seu sentido puramente instrumental, que se coloca acima de tudo a serviço da valorização do capital” (DUARTE, 2003, p. 449). Não há mais autonomia sequer para a

interpretação dos acontecimentos nos níveis necessários à construção de consciências minimamente críticas; a indústria cultural dita a produção da cultura pautada na manutenção do poder e na alienação da classe trabalhadora. Ela também alimenta estereótipos socioculturais, apresenta respostas que o próprio sistema cria, possibilitando, assim, a adaptação dos sujeitos sem o senso crítico-reflexivo capaz de oferecer resistência às desigualdades sociais impostas pelos grupos dominantes.

Desta forma, o conceito de *Indústria Cultural* desenvolvido por Horkheimer e Adorno (1985) buscou explicar a distribuição de bens culturais na primeira metade do século passado enquanto apropriação pelo capitalismo desses bens de maneira mensurável. Cabe também destacar que esse conceito desenvolvido por esses pensadores da Escola de Frankfurt não deve ser confundido como uma crítica à cultura produzida pelas massas populares, mas sim como crítica ao uso dos bens culturais a favor de uma falsa sensação de integração, cujo objetivo faz parte do projeto do afastamento das consciências dos indivíduos, conforme salienta Rodrigo Duarte (2003, p. 445) “[...] a semiformação, portanto, mais do que simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito reduzida a mero meio [...]”. Esse processo vem acompanhado pela perda de tradição e pelo desencantamento do mundo, sendo, dessa forma, totalmente incompatível com a cultura em seu sentido estrito.

Mediante esse diagnóstico da falsa formação cultural evidenciado no século passado, a qual além de não ter sido superada na contemporaneidade, ainda apresenta novas metamorfoses advindas das recentes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, que a educação — enquanto apropriação cultural e socialização do conhecimento —, mostrando-se como possibilidade tangível de resistência à ideologia que constitui a indústria cultural, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389).

Há de se destacar que uma educação dirigida a esses propósitos precisa estar alinhada a uma formação política, social e cultural condizentes com as condições objetivas existentes nas sociedades democráticas, pois, nem mesmo a democracia, em suas diferentes configurações, pode, de fato, garantir a não repetição da barbárie ocorrida no século em que Horkheimer e Adorno (1985) fizeram suas análises. Assim, compreender parte da complexidade da sociedade em seus aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos do século passado e a relação desses aspectos com a formação cultural daquele período traz um direcionamento para se pensar em estratégias no enfrentamento das sequelas daquela relação na sociedade atual e suas implicações na formação cultural contemporânea.

Os múltiplos acontecimentos envolvendo a formação cultural dos indivíduos analisados por muitos autores no século XX, com destaque para as concepções do filósofo Theodor Adorno (1996), encontram-se ainda fortemente presentes nas sociedades contemporâneas. Primeiramente, para a apreensão da educação calcada no pensamento do autor alemão, faz-se imprescindível a compreensão de alguns dos muitos elementos viáveis na efetivação da apropriação cultural de maneira subjetiva e para a contribuição da formação humano-crítica necessária para se evitar, ou, ao menos, retardar a concretização de novas barbáries. Compreender elementos que contribuíram com a crise cultural — a qual obteve seu auge no século passado e perdura até os dias atuais — é o primeiro passo para se pensar uma formação humana com vistas à emancipação e como forma de resistência à falsa formação que muito contribuiu com a crise cultural que se agravou após ascensão da burguesia e sua promessa não cumprida de igualdade e de liberdade.

Importante ressaltar que tal formação, segundo acepção de Adorno (1995a), deve ser proposta dentro das reais possibilidades existentes no modelo político-econômico do momento histórico vivenciado e com o reconhecimento de que há limitações teóricas, metodológicas e empíricas. Deixando claro que a formação também se encontra submetida às relações de forças para sua efetivação, ainda que seja possível buscar uma formação com viés emancipador, não se deve ignorar os entraves colocados pelo próprio sistema a serviço dos grupos dominantes. Visto que a formação idealizada por esses grupos serem elaboradas previamente com o intuito de não ofertar a construção de sujeitos com pensamentos críticos, muito menos com conteúdo que leve à resistência a essa formação alienante, uma educação com cunho emancipatório é amplamente combatida pelos ditames mercadológicos.

A concepção de educação emancipatória fundamentada no pensamento adorniano resulta de suas análises sobre o quanto a sociedade e a educação do século XX encontravam-se culturalmente submetidas à lógica mercantil de venda de valores humanos e da banalização da formação humana em níveis que explicaram muitos acontecimentos (históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos). Acontecimentos estes os quais, dentre muitas consequências negativas, impactaram na recente história da humanidade: a barbárie do holocausto promovida por governos autoritários fortalecidos em parte por mecanismos da indústria cultural e pela pseudoformação moldadas e propagadas a favor do ideal capitalista.

Nesta perspectiva da cultura submetida à lógica do capital, os bens culturais tornam-se produtos objetificados, ocasionando a perda da essência subjetiva, cuja articulação tem o poder de proporcionar dialeticamente experiências entre o universal e o particular que contribuem para a apropriação cultural. A partir dessa análise, fica evidente a necessidade de

se proporcionar experiências no âmbito da educação com vistas a possibilitar condições da construção do senso crítico-reflexivo. Mais do que criar tais condições, faz-se necessário à compreensão de que, sem uma formação comprometida com a apropriação subjetiva dos bens culturais, acaba por fortalecer cada vez mais a alienação dos sujeitos, uma vez que a “[...] formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 1996, p. 388).

Outro aspecto considerado primordial na compreensão da crítica à pseudoformação realizada pelo pensador alemão diz respeito à associação entre os conceitos de *cultura* e *administração*, uma vez que tal associação evidenciou o quanto a cultura vinha sendo monopolizada pela lógica capitalista. Tal monopolização é resultado da regulação por parte do mundo administrado, cuja centralidade evidencia “o quanto a administração está comprometida e regulada pela categoria do mundo como tal; categoria mil vezes sujeita a objeções, com toda a razão” (ADORNO, 2020, p. 242).

A utilização do conceito de *cultura* nos moldes administrativos, conforme apontado por Adorno (2020), coloca-o em um nível de mercadoria em prol dos interesses capitalistas, ao mesmo tempo em que reduz e limita as múltiplas manifestações históricas, culturais, sociais e artísticas que constituem o termo em sua essência. Dessa forma, percebe-se o movimento em prol do esvaziamento dos aspectos que cada uma das manifestações culturais, em suas múltiplas particularidades, traz para a formação de uma sociedade emancipada, justa e igualitária de fato.

A *cultura*, sob esta ótica, estaria sujeita a duas possibilidades: se apreendida pelo caráter administrativo, teria grandes chances de ser danificada; se deixada seguir seu curso natural, poderia perder sua essência e efetividade. Adorno (2020) explica que esta amalgamação da *cultura* com a *administração* advém de certa aversão desenvolvida no contexto do nazifascismo, sendo aproveitada, então, para objetificação do conceito de *cultura* aos interesses políticos e econômicos no momento de sua análise. O filósofo alemão aponta que a banalização cultural que ele observou não era algo transitório, mas sim uma tendência. Devido às proporções evidenciadas, conforme podemos constatar na atualidade, tal previsão não apenas se confirmou, como também encontrou novas maneiras de se manifestar.

Cabe destacar que, nesta análise, o conceito de *administração* encontrava-se fora dos limites das instituições estatais “neutras”, pois, neste período, suas estruturas já se apresentavam nitidamente sucumbidas à lógica organizacional capitalista; ou seja, o poder estatal estava cada vez mais afastado de seu papel interventor nas questões socioculturais e a favor das classes detentoras do poder político e econômico. Assim, os pressupostos



burocráticos estariam voltados a bases tecnicistas e à lógica da racionalidade instrumental, evidenciando, desta maneira, que os fins interessariam somente aos objetivos considerados efetivos no andamento das instituições estatais em que valorações quantitativas viessem a sobrepor às qualitativas.

Dadas essas questões fundamentais, Adorno (2020) aponta também elementos da administração na fase do capitalismo que ele denominou como tardia<sup>4</sup>, extrapolando os limites, outrora voltados para o mundo do trabalho, e abrangendo a educação, a pedagogia e, por consequência, a cultura em sua face abstrata subjetiva. Isto significa que as dimensões elencadas passaram a estar submetidas ao controle administrativo, colocando-as, assim, sob a ótica da mensuração os bens educacionais e culturais. Especificamente no que tange à cultura em sua manifestação artística, o pensador alemão apontou como a arte já vinha sendo atacada desde o século XIX e como este fato coadunou para a depuração da cultura nos níveis alarmantes evidenciados no século XX. Na contemporaneidade, observa-se que essas características apontadas pelo filósofo alemão não só sobreviveram como também acompanharam as metamorfoses capitalistas nos desdobramentos tecnológicos e globalizantes da atual conjuntura sociocultural e político-econômica.

Neste projeto de enfraquecimento dos aspectos educacionais e culturais houve também outros mecanismos que corroboraram com ele: a tecnificação do conhecimento, a burocratização de elementos subjetivos culturais e as incongruências entre o conceito de cultura e de administração. Em meio a essas evidenciações, outro fator chama atenção: a falsa formação enquanto um dos pilares basilares que transmite tanto os pressupostos dos ideais capitalistas em suas múltiplas manifestações, quanto subsidia a venda da ilusão de igualdade e liberdade tal qual a promessa burguesa, que impede uma formação que apresente, de fato, possibilidade real de emancipação.

Para uma melhor compreensão de como a pseudoformação fortaleceu-se após ascensão da ordem social capitalista, no próximo subtópico serão explanados fatores considerados imprescindíveis na busca do entendimento desse fenômeno, com destaque para a influência neoliberal nos últimos dois séculos.

### 3.2 PROJETO NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO CULTURAL

---

<sup>4</sup> Segundo Marcos Nobre (2004), Theodor Adorno classifica como “tardia” a fase do capitalismo industrial devido ao fato de ela apresentar um sistema social, político e econômico contraditório; ao mesmo tempo em que tal sistema promete oportunidade de superação das desigualdades sociais e liberdade de escolha, ele a reprime.

O ideal neoliberal reflete nas sociedades capitalistas contemporâneas as tensões existentes entre as classes sociais, bem como as contradições que se encontram nos campos sociais, econômicos e políticos. Neste trabalho, em virtude da existência de diferentes definições para nomear as sociedades posteriores às do século XIX, será utilizado o termo sociedade contemporânea enquanto referência ao contexto socioeconômico e político atual em conformidade com a definição de Octavio Ianni (2013, p. 43-44), como “[...] um desdobramento, em autorreferência, da tradição moderna industrial; a transformação da modernidade por dentro de si mesma [...] que, no entanto, não deixa de promover mudanças estruturais na centralidade das sociedades ocidentais”.

O neoliberalismo, embora tenha seu marco conceitual datado na década de 1940 do século passado, obteve seu fortalecimento em uma das crises do capital deflagrada na década de 1970 nos países considerados capitalistas centrais.<sup>5</sup> Sendo o neoliberalismo uma releitura do liberalismo, ele apresenta em seu cerne uma trajetória histórica definida por Leda M. Paulani (2005, p. 116) como um sistema de ordem social que:

[...] nasceu com Locke, no fim do século XVII, atravessou todo o século XVIII, passou pela filosofia radical inglesa, pelo utilitarismo e pela mão invisível de A. Smith, até sofrer um duro questionamento no século XIX, por parte de Auguste Comte e Karl Marx, entre outros, mesmo século este, aliás, em que o capitalismo experimenta sua primeira grande crise. Ao longo desse périplo sofreu mutações e mudanças de enfoque, teve desdobramentos na Alemanha com Kant e a filosofia do direito de Hegel e, por meio de Rousseau, chegou até a Revolução Francesa.

Com base nesta definição da autora supracitada, fica evidente como diferentes correntes filosóficas liberais e não liberais ocorriam concomitantes aos acontecimentos históricos no mesmo período em que a ascensão da classe burguesa e a implantação do sistema econômico capitalista ao qual se encontra vigente até os dias de hoje nos países que adotaram tal regime econômico. Isto porque os fenômenos envolvendo a complexidade da vida humana e em sociedade encontram-se, subjetiva e objetivamente, coabitados nas múltiplas esferas que permeiam as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Na discussão sobre o neoliberalismo na contemporaneidade, David Harvey (2008) coloca que há duas correntes circulando ao mesmo tempo; uma delas tem um viés idealizador que objetiva uma nova maneira de organização do capital frente ao mundo globalizado e a

---

<sup>5</sup> Termo econômico utilizado pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional para classificação de países considerados como pertencentes ao primeiro mundo; ou seja, os países mais ricos.

outra corrente encontra-se mais voltada à acumulação do capital. O autor conceitua neoliberalização com a seguinte definição:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica (HARVEY, 2008, p. 27).

De qualquer forma, mesmo que utopicamente o projeto neoliberal ainda não tenha alcançado o êxito desejado, este fato não o impede de avançar e propagar seu ideal tal qual a essência liberal que o constitui. Nesta nova configuração do liberalismo, a presença do Estado enquanto garantidor de direitos e mediador dos conflitos entre classe trabalhadora e a acumulação do capital não é o destaque central. Mesmo porque, historicamente, a atuação do Estado mostra-se muito mais em conformidade com a manutenção da classe dominante, uma vez que o “caráter estatal, induzido e mantido por vias legislativas e pela coação: é um ato de vontade consciente dos próprios objetivos e não a expressão espontânea, automática do fato econômico” (GRAMSCI, 2005, p. 23).

No cenário contemporâneo, o discurso neoliberal ganha cada vez mais legitimidade e encontra embasamento no modelo de competitividade e de meritocracia; tais modelos costumam ser amplamente divulgados e normalizados pela mídia e pelos grupos que representam a classe dominante. Esse discurso vem ganhando aceitação da sociedade em geral, o que acaba por favorecer a implantação de modelos fechados de práticas educacionais, de profissionais sem autonomia e de gestão imposta às instituições públicas em padrões gerenciais, tais quais os encontrados na iniciativa privada. As consequências desta mercantilização das escolas são a desvalorização dos educadores, a perda da fundamental função social delas em atendimento às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho e o investimento mínimo por parte do Estado. Neste ponto, percebe-se a manobra em colocar a educação para atender muito mais aos interesses das forças econômicas do que os da classe trabalhadora. Tal manobra escora-se em um discurso de inovação tecnológica visando o desvio das verdadeiras e legítimas funções da educação, conforme aponta Christian Laval (2004, p. 24):

Em primeiro lugar, a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano”.

Mediante essa colocação do autor, evidencia-se como o projeto neoliberal fundamenta-se nas problemáticas existentes não somente nas escolas, mas em diversas instituições com a intenção de avançar em seu projeto mercantilista e, ao mesmo tempo, legitimá-lo perante a opinião pública. Cabe salientar que a ausência no enfrentamento da questão social, política e econômica é um dos fatores que contribui com o avanço do projeto neoliberal, sendo que tal modelo é um dos principais elementos que corroboram com o agravamento das contradições sociais identificadas na maioria das sociedades capitalistas. Uma sociedade produtiva capaz de contemplar as necessidades (sociais, culturais, econômicas etc.) de sua população é passível de sair do campo abstrato e se concretizar no mundo tangível; mediante tal constatação, a educação pública e a apropriação da cultura mostram-se como possibilidades reais de efetivação dessa ação.

Importa trazer a discussão para a dimensão da educação em seu sentido político, pois a história da humanidade, conforme aponta Bernard Chalort (1976), mostra que a esfera política sempre exerceu influência nas instituições de ensino e nas teorias pedagógicas. Grandes civilizações antigas utilizavam-se da educação como aliadas em suas conquistas e na manutenção de seus líderes no poder, mostrando que o potencial político da educação sempre foi utilizado pelos cargos representativos do poder. Deixando claro que a educação tem sentido político e não é a própria política em si, muito menos deriva da política, seu intuito é, ou deveria ser, contemplar desde a formação infantil duas perspectivas: entendê-la em sua singularidade e assegurar sua inclusão social (CHALORT, 1976). Compreender essa dimensão política da educação é também procurar entender sua amplitude social e política, pois a cultura do indivíduo sofre influência dos contextos econômico, social e político aos quais ele pertence.

Assim, considerar a educação em uma dimensão política sob a ótica do educador francês é reconhecer que a cultura dos indivíduos sofre forte interferência de suas situações sociais e não o inverso. Logo, a formação cultural e a integração social estão intimamente ligadas, isto porque desde a infância o indivíduo encontra-se exposto a modelos de

comportamentos de que dependem da classe social na qual ele se encontra inserido. Com base nesta perspectiva, a escola necessita ser mais do que um espaço de sociabilização do conhecimento, ela precisa estar alinhada com a visão de educação “como um fenômeno sociocultural e pedagógico que permeia a história da humanidade e que se efetiva, concomitantemente, em distintos espaços sociais e diferentes formas” (MARCON, 2008, p. 291).

Correlacionando o fenômeno da globalização no contexto sociocultural e político-econômico atual, a educação mostra-se como uma ferramenta de alto teor de alcance e de aceitação das imposições capitalistas. Anthony Giddens (2002, p. 69) define este fenômeno globalizante como “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância”. Não há como negar, nem mesmo como ignorar, o quanto as consequências desta globalização afeta as relações humanas nas muitas complexidades que as envolvem.

Outro fator que não pode ser ignorado no atual contexto neoliberal diz respeito ao seu impacto nas Políticas Sociais. O projeto mercadológico de venda dos bens públicos para a iniciativa privada — sob a égide do Estado — avança cada vez mais em seu discurso minimizador dos interesses coletivos por meio de dispositivos gerenciais com o lema da “melhoria de qualidade” tal qual como ocorrem nas empresas privadas. A respeito desse discurso, Flavio E. Mazetto (2015, p. 2) coloca que

[...] a lógica do neoliberalismo prega, através de uma nova configuração entre público e privado, privatização, abertura econômica e flexibilização das relações trabalhistas como princípio de recuperação do desenvolvimento e crescimento econômico. As parcerias-público-privadas são corolários desta perspectiva neoliberal e se disseminam em vários campos das políticas públicas, em detrimento de uma noção de direitos sociais para uma visão mercantil das mesmas, em vista da acumulação ampliada do capital.

Neste panorama, cabe destaque à necessidade de um comprometimento mais efetivo e real por parte do Estado, pois a presença governamental de maneira mais ativa e responsável em sua função precípua de garantir direitos à população mostrar-se-ia como um importante fator positivo junto às muitas atribuições da educação sistematizada, bem como em outras Políticas Públicas. A ausência deste papel primordial do governo expõe os mais vulneráveis socialmente, deixando-lhes conforme as suas próprias sortes, compromete os vínculos familiares e alimenta o ciclo de fragilizações entre gerações sujeitas a essas vulnerabilidades.

Logo, indica que privatizar a educação e limitá-la às escolas em um padrão empresarial é tirar o direito universal dos indivíduos a um direito fundamental e universal.

No que se refere às práticas pedagógicas, a ideia de escola trazida pelo projeto neoliberal propaga uma solução ilusória que na verdade está fundamentada na lógica capitalista transvestida de soluções eficientes e inovadoras (LAVAL, 2004). Ressalta-se que o projeto neoliberal esconde-se atrás de uma falsa educação transformadora, à qual já foi provada não ser possível nesse modelo mercantilizador de escola, já que isso não resultaria em uma transformação societária, muito menos libertária para os indivíduos; seriam, no máximo, soluções fragmentadas e pontuais. Pucci (2018) explica como o ideal neoliberal capitalista contribui na contemporaneidade com a falsa formação com o intuito da manutenção da obtenção de lucros por meio da exploração humana, nas palavras do próprio autor:

Em tempos de capitalismo neoliberal, do duplo caráter constituinte do conceito de Formação (*Bildung*) prevalece, de maneira soberana e como que exclusiva, a hipóstase da integração, do conformismo, da adaptação ao mercado. E mais ainda, a semiformação parece ter assumido a forma de sistema, de uma organização fechada e coesa, que invade todos os setores da sociedade: o econômico, o mediático, o cultural, o tempo livre, o esportivo, o espiritual, o psicológico, o virtual (PUCCI, 2018, p. 610).

As contradições observadas no modelo de escola neoliberal fundamentada no pensamento de Laval (2004) demonstram que tais contradições carregam em seu cerne a lógica do mercado tal qual Marx (1980) apontou como o elemento central ditador das relações sociais, culturais, afetivas, entre outras, e em torno do valor da troca da mercadoria. Porém, este modelo encontra-se transmutado para o que o autor francês coloca como “antes de mais nada, uma lógica não racional de captura de todas as relações sociais e culturais, uma lógica arraigada na preocupação econômica com a rentabilidade [...]” (LAVAL, 2004, p. 322).

Importante ressaltar que o conceito de capital deflagrado por Marx, no século XIX, ainda é o eixo central do capitalismo enquanto estrutura estruturante, mas, sendo algo que vem se perpetuando ideologicamente e objetivamente nos últimos séculos, ele acaba por sofrer adaptações para acompanhar as muitas transformações societárias ocorridas.

Para Pierre Bourdieu (2007), o capital tem uma dimensão educacional que contempla a vida em sociedade e as relações humanas em três diferentes esferas: a do capital econômico, a do capital social e a do capital cultural. Para esse pensador contemporâneo, o capital econômico influencia na aquisição do conhecimento com qualidade, bem como o acesso aos

bens culturais e materiais, já o capital social tem papel de destaque para os indivíduos acessarem tanto o capital econômico quanto o capital cultural.

O capital cultural foi um dos elementos que sobressaiu nos estudos do sociólogo francês, que identificou os mecanismos reprodutores das desigualdades sociais para além do capital meramente econômico nas escolas. Alunos com um bom acesso aos bens culturais mostravam-se muito mais propensos a bons desempenhos escolares em comparação aos alunos com pouco acesso. Seria diferente a situação encontrada nas avaliações escolares na contemporaneidade? Sendo a educação um campo que não ficou alheio às contradições sociais advindas da ordem social capitalista, especificamente no século XX, na fase industrial/tardia do capital ela ganhou a significativa função de sociabilizar a classe trabalhadora e também de tecnificar sua mão de obra conforme as necessidades do capital.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de se compreender cada vez mais a tensão gerada pelo ideal capitalista e suas consequências dentro das salas de aulas, sobretudo no que tange ao fracasso escolar atribuído à escola, aos alunos, aos professores etc. Uma vez que, além de não haver uma busca aprofundada das reais causas motivadoras de tais desempenhos insatisfatórios, os grupos detentores do poder os utilizam na legitimação do avanço do projeto neoliberal de venda das escolas, bem como para a manutenção do *status quo*. No que diz respeito à compreensão de como a ideologia capitalista influencia o rendimento escolar e como este rendimento impacta socialmente nas vidas dos sujeitos, Patto (1990) explica a necessidade de conhecer mais profundamente os fatores que de fato interferem no tão falado fracasso escolar. Nas palavras da autora:

Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de se conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existente entre crianças de diferentes origens sociais (PATTO, 1990, p. 35).

Mais do que o reconhecimento do impacto do regime capitalista em sua trajetória nas muitas esferas que compõem a vida humana em sociedade, a preocupação com uma formação voltada à emancipação humana necessita de consciências capazes de se mostrarem resistentes à exploração imposta pelo ideal mercadológico. A educação revela-se como uma alternativa viável e efetiva na tarefa de se ofertar mecanismos acessíveis aos muitos indivíduos que se

encontram nos espaços educacionais, bem como em outros espaços em que a educação se faz presente.

Entretanto, para uma formação capaz de oferecer a apropriação cultural necessária à construção de uma sociedade justa, emancipada e democrática de fato, faz-se necessário uma análise de elementos históricos, socioculturais e político-econômicos aos quais envolvem múltiplas dimensões que vão muito além do que se apresenta concretamente.

Com base nessa perspectiva de apreensão do fenômeno da educação, cuja função na contemporaneidade aponta cada vez mais para um utilitarismo da formação a favor da exploração humana, na próxima seção serão abordados alguns fatores considerados imprescindíveis à compreensão de como a falsa formação contribui para a desapropriação subjetiva dos bens culturais, principalmente para a classe trabalhadora.

### 3.3 FORMAÇÃO PARA ADAPTAÇÃO E PSEUDOFORMAÇÃO

O fenômeno da *semiformação* (*Halbbildung*), adotado neste trabalho enquanto *pseudoformação* tem suas raízes nas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII e refletiu-se histórica e culturalmente nas sociedades que sucederam estes períodos sob diversos aspectos. Cunhado pelo filósofo alemão Theodor Adorno (1996), este conceito refere-se à formação no sentido da socialização e da transmissão do conhecimento de maneira fragmentada no lugar de uma formação voltada para a apropriação cultural de maneira subjetiva.

Oportuno destacar que a pseudoformação evidenciada pelo autor alemão no século passado tem como alicerce central a ideologia capitalista que se manifesta tanto no campo concreto — relativo ao processo de objetificação da produção material do trabalho —, quanto no campo abstrato — relativo à apropriação mercantilista de maneira descomunal dessa produção (POSTONE, 2015). Nas sociedades contemporâneas, às quais ainda se encontram estruturadas no sistema socioeconômico capitalista, a formação, seja ela formal ou não, segue o fluxo da exploração humana pelo mais variados modos.

Nem mesmo o ideal iluminista, com seus pressupostos fortemente voltados para o conhecimento, fora efetivamente capaz de possibilitar a construção do pensamento crítico, ao qual não se desenvolve em boa parte porque sofre influência da mercantilização dos bens culturais e pela indução ao que se deve consumir ou ao que não se deve consumir, levando, desta forma, os indivíduos ao esvaziamento da consciência dos aspectos coletivos necessários para a construção subjetiva de pensamentos com capacidade crítico-reflexiva.



A formação cultural, tal qual identificada por Adorno (1996) na primeira metade do século XX, é concebida enquanto pseudoformação socializada, pois ela foi distanciada do movimento dialético, ao qual deveria ocorrer em dois momentos distintos: o do espírito (*Geist*) e o da adaptação (*Aufpassung*). Para o filósofo alemão, o deslocamento entre tais momentos ocorrem tanto pela própria dialética da condição humana — em ser determinado pela natureza ao mesmo tempo em que também a determina —, quanto na cisão que se iniciou entre a autonomia espiritual e as condições de vida materiais após a intensificação do processo de produção no sistema capitalista.

Nesta separação entre a instância espiritual e a instância adaptativa, prevaleceu a formação voltada para a adaptação dos sujeitos, repassada a eles como integração cultural por meio de uma socialização de bens culturais que, na verdade, são (re)produzidos pela indústria intencionalmente para essa finalidade. Baseando-se na supressão dos momentos dialéticos que precisariam ocorrer simultaneamente para se alcançar uma formação cultural com possibilidade de se evitar barbáries, que a educação, segundo Adorno (1995b), mostra-se com capacidade de oferecer resistência à pseudoformação gerada a partir da dualidade da cultura emergida “do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui.” (ADORNO, 1996, p. 390).

Com as transformações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas oriundas da ordem social capitalista, o proletariado passa a ter destaque no antagonismo gerado entre capital e trabalho. Nesta nova configuração de classes estruturalmente opostas, a classe trabalhadora encontra-se submetida à exploração de sua mão de obra, alienada do que passou a produzir em seu trabalho e com determinações previamente pensadas pela classe burguesa, conforme colocam Karl Marx e Friedrich Engels (2011):

Trata-se *do que* o proletariado *é* e do que ele será obrigado a fazer historicamente de acordo com o seu *ser*. Sua meta e sua ação histórica se acham clara e irrevogavelmente predeterminadas por sua própria situação de vida e por toda a organização da sociedade burguesa atual (MARX; ENGELS, 2011, p. 49, grifos dos autores).

Diante desta situação, a qual ainda se encontra a classe trabalhadora, Adorno (1996) chama a atenção para o fato de que a formação já se encontrava, bem como ainda se encontra, previamente pensada para a manutenção dos grupos detentores do poder. Para que sejam mantidos e propagados os interesses desses grupos dominadores são utilizados artifícios de controle até mesmo nos momentos de lazer e na apropriação de bens culturais submetidos à lógica da indústria, política e econômica — outrora com foco na categoria trabalho . Logo, a

formação cultural encontrada na sociedade pós-iluminista do século XX, à qual não se difere da encontrada na atualidade, é constituída de elementos objetivos e subjetivos com vistas a fornecer uma ideia de integração dos sujeitos por meio de uma falsa formação, cuja real intenção é a adaptação à lógica capitalista mercantilista.

Desta forma, os indivíduos, além de não acessarem devidamente a apropriação cultural, recebem uma formação que não os levam à consciência do quanto são objetificados pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que também são impelidos de buscarem o conhecimento em razão de acreditarem receber uma formação completa. Adorno (1996, p. 402) explica que tal “meia formação”, ofertada aos sujeitos sociais, não significa acesso aos bens culturais, visto que:

Assim como na arte não existem valores aproximados e que uma execução medianamente boa de uma obra musical não expressa em termos médios seu conteúdo — pois toda execução fica sem sentido quando não inteiramente adequada —, assim também ocorre com a experiência espiritual como um todo. O entendido e experimentado medianamente — semi-entendido e semi-experimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal.

Essa colocação do autor reafirma como a falsa ideia de formação não leva de fato à apropriação cultural; pelo contrário, a sensação de sociabilização e de integração cultural acaba por se configurar como uma das muitas artimanhas capitalistas em prol da manutenção de sua falsa promessa de igualdade e de oportunidade para todos. Outro aspecto de grande influência nesta sociabilização cultural adveio da indústria cultural, visto que ela manipula as consciências dos sujeitos por meio de seus vários mecanismos. No século XX, com a reprodução dos bens culturais em larga escala, uma sensação de integração cultural e de conhecimento ganhou destaque e mostrou outra faceta do capitalismo em sua fase tardia; o afastamento da consciência humana dos aspectos singulares dos indivíduos que constituem e fortalecem o coletivo frente aos muitos percalços encontrados pelos grupos sociais menos privilegiados no regime econômico capitalista.

No cenário contemporâneo, destaca-se que a formação cultural encontra-se tão condicionada aos interesses capitalistas quanto os que foram evidenciados por Adorno no século passado. O que distingue os contextos em questão são as manifestações socioculturais, político-econômicas e territoriais. Convém destacar também que o cerne do ideal político-econômico capitalista continua o mesmo. Porém, ele se manifesta na atualidade por meio de novas expressões atualizadas da ordem social capitalista adaptadas ao cenário neoliberal

privatizador da educação, o qual tem base em interesses globais e no enfraquecimento das Políticas Públicas enquanto garantidora de direitos mínimos considerados essenciais para o desenvolvimento humano.

Levando em consideração as implicações dos mecanismos da indústria cultural, aos quais não só perpetuam a manutenção das desigualdades sociais como também apresentam novas formas de alimentá-las, pensar uma educação voltada para a construção de consciências crítica-reflexivas mostra-se como uma possibilidade de resistência à falsa formação. Uma educação que também se encontre direcionada à promoção do pensamento crítico e ao desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

No tocante ao papel das reformas pedagógicas, junto a esta crise da formação cultural, Adorno (1996) coloca que, embora consideradas como imprescindíveis, elas podem contribuir com a pseudoformação quando realizadas de maneiras isoladas. Cabe destacar que, na atual conjuntura educacional, as reformas pedagógicas encontram-se mais do que nunca submetidas aos interesses do capital neoliberal, isso porque no “[...] capitalismo neoliberal, a exigência de competitividade vai muito além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual” (PUCCI, 2018, p. 602).

No que se refere à necessidade de se realizar tais reformas sob a ótica do aparelho estatal e com viés dirigido à formação para o mercado do trabalho, percebe-se que elas se encontram condizentes com a alienação e com a reificação da (re)produção material favorável à manutenção do poder capitalista. Portanto, uma formação pedagógica capaz de oferecer experiências subjetivas necessárias à consciência dos múltiplos elementos, que ideologicamente se escondem nas contradições sociais, seria aquela que viesse a apresentar métodos críticos-reflexivos, que estivesse contextualizada na realidade social, cultural, política e econômica constituintes da vida em sociedade.

Uma formação calcada na alienação da consciência dos sujeitos aponta para o condicionamento e aceitação dos mecanismos de controles colocados pelos grupos dominantes, para a manutenção do uso da razão enquanto instrumento de reprodução em massa de bens culturais por meio de propagandas e da banalização da cultura. Isso porque a socialização da cultura propagada pela indústria cultural encontra na necessidade de integração dos sujeitos uma maneira de fazê-los se sentirem aceitos e integrados a um sistema no qual eles pouco acessam, de fato, os bens culturais de maneira subjetiva.

Os resultados mais marcantes desta ilusória sensação de integração — intencionalmente repassada pela industrialização da cultura — são o desvio da realidade vivenciada pela maioria das classes exploradas pelo capital e a ausência de condições efetivas

para a construção de consciências nos indivíduos no nível necessário, no processo de emancipação humana. Processo este que não ocorre por acaso; ele faz parte do projeto da banalização cultural, pois a “consciência que, desprovida de autodeterminação, agarra-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 1996, p. 389).

Esta colocação do autor alemão apresenta-se como mais uma constatação de como a ideologia da ordem social capitalista utiliza-se dos meios culturais voltados à (re) produção ao seu propósito de dominação e de obtenção de lucros. Um dos resultados do uso utilitarista da cultura é o domínio cada vez maior da classe trabalhadora por meio do enfraquecimento da coletividade. Isto porque o indivíduo que não alcança a consciência de sua real situação de exploração e acaba por “sucumbir” ao ideal capitalista visto que, sem a experiência coletiva e sem uma formação emancipadora, a exploração da força do trabalhador segue naturalizada e aceita por ele próprio, conforme explica Marilena Chauí:

Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Mediante essa constatação, destaca-se que, em virtude de a pseudoformação ser uma das muitas manifestações do capitalismo em sua busca desenfreada pela obtenção de lucros, da manutenção e propagação de seu ideal de dominação. Assim, ela necessita de uma teoria que abranja a totalidade para a apreensão de sua complexidade, pois “a semiformação — apesar (e com a ajuda) de todo conhecimento racional e de toda difusão de informações — tenha se tornado a forma dominante da consciência atual, é precisamente isso que exige uma teoria mais abrangente” (ADORNO, 1996, p. 389). Cabe salientar que esta pseudoformação contribuiu, e ainda contribui, conforme outros estudos do autor alemão demonstraram, com a legitimação e a aceitação de barbáries tais como as ocorridas na Primeira e na Segunda Guerra Mundiais.

Tomando como pressuposto que a cultura é apropriação subjetiva, a qual se manifesta por meio da formação, e que apresenta dialeticamente dois momentos distintos: o do espírito e o da adaptação. Conforme já mencionado, Adorno (1996) coloca que o fenômeno da pseudoformação aconteceu quando tais momentos foram dissociados. A própria burguesia, que, em sua ascensão (séculos XVII e XVIII), era detentora de notória cultura, mesmo

estando econômica e politicamente propícia a alcançar a emancipação, não foi capaz de consolidá-la, tampouco de oferecê-la de maneira efetiva e ampla para a então nova sociedade pós-feudalismo. Desta forma, quando a classe burguesa falhou em se apropriar e repassar a cultura na plenitude necessária à construção de consciências críticas e reflexivas, ela fatalmente passou a contribuir com a desapropriação cultural, incluindo, até mesmo, a formação de seu próprio grupo socioeconômico.

Outro elemento colocado por Adorno (1996) como contribuinte para o esvaziamento do conceito de cultura foi a associação dele com o conceito de liberdade. Tal movimento ocorreu em virtude de o conceito cultural ter sido utilizado como sinônimo de liberdade nas revoluções ocidentais que ocorreram no contexto histórico do século XX ou em períodos historicamente recentes àquele. O resultado da amalgamação entre ambos os conceitos foi o de dificultar a concretização da essencialidade e da representatividade de cada conceito, proporcionando, desta forma, um tabu até mesmo para a discussão e para a compreensão da complexidade cultural, social, política e econômica para certos segmentos societários. Assim, em uma análise filosófica, a cultura sumariamente acabou submetida a valores políticos e econômicos que necessitam das artimanhas da pseudoformação para se sustentar.

Cultura na perspectiva da pseudoformação, segundo o filósofo alemão, é constituída de um poder absoluto, sem as devidas considerações históricas e sociais, apoiado falsamente na ideia ontológica para popularizar os bens culturais e, assim, perpetuar cada vez mais os mecanismos de controle e de poder através dos meios midiáticos. Mas a cultura enquanto propriedade coletiva dos diversos grupos sociais, aos quais atribuem a ela (re) significados e as (re) constroem historicamente, apresenta certa resistência, conforme o autor aponta ao fazer este comentário:

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas, sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas (ADORNO, 1996, p. 390).

Essa resistência já indicava que bens culturais são intrínsecos à humanidade, assim como indissociáveis nas dimensões subjetivas e objetivas que os compõem. No que se refere aos acontecimentos distintivos, contidos no real conceito de cultura, o momento em que ocorreu a adaptação dos agentes sociais às condições concretas da vida em sociedade

mostrou-se positivo na promoção de igualdade desses agentes entre si. Essa adaptação foi crucial para construção de consciências coletivas enquanto forma de enfrentamento da *cultura espiritual autônoma*, cuja ideologia reforçava, de certa forma, o individualismo e a ausência das experiências necessárias para o fortalecimento coletivo indispensável para se evitar situações prejudiciais aos grupos sociais como um todo.

Considerando a formação em seu viés filosófico, Adorno (1996) explica que, neste momento de adaptação da cultura, havia a ideia de proteção à *existência natural*. O autor destaca que, para tanto, ela precisou apresentar dois períodos distintos em seu propósito: acostumar os agentes sociais a viverem adaptados uns com os outros nas diversas condições materiais concretas que constituem a vida em sociedade e fazer a mediação entre o espírito e a natureza na relação homem-sociedade que diz respeito à representação da liberdade ou da conformidade; a formação cultural desempenha um papel essencial para assimilação destes dois momentos.

De toda forma, o filósofo alemão observa que a tensão encontrada nos momentos distintivos contidos no real conceito de cultura é necessária para a formação cultural. Entretanto, uma vez superada a tensão existente entre tais momentos, o lado da adaptação acaba por fortalecer o lado individual dos sujeitos, levando-os a acreditar que, pelo fato de serem considerados adaptados às circunstâncias sociais e materiais — conforme apreensão do darwinismo social —, eles seriam considerados detentores de cultura, não precisando, assim, adquirirem o conhecimento necessário para uma formação voltada para a sua emancipação e como forma de resistências às relações de poder que os controlam.

Faz-se imprescindível a compreensão de que o duplo viés cultural colocado por Adorno (1996) refere-se aos momentos concomitantes em que eles se encontram, pois é na tensão existente entre tais momentos que a subjetividade da cultura, ora enquanto campo abstrato encontra na objetividade ora enquanto campo concreto, o equilíbrio necessário para uma boa formação cultural. Segundo o autor frankfurtiano, quando a cultura não proporciona efetivamente o momento de adaptação necessária à vida real, acontece uma ruptura à qual compromete a articulação entre aquilo que pode moldar a realidade concreta, sobretudo a vida laboral, e a dimensão subjetiva contida na essência cultural que historicamente vem sendo negada às classes subalternas. É justamente neste ponto que a separação dos dois momentos constituintes da cultura coaduna com a pseudoformação; esta separação entre o momento espiritual e o momento da adaptação alimenta a individualidade dos sujeitos, ofuscando o antagonismo encontrado entre os dois momentos vitais para uma boa formação cultural,

resultando, assim, em falsa formação em prol da manutenção e da propagação da lógica capitalista.

Desta forma, a cultura vem sendo colocada como produto pronto tal como um objeto destituído de essência e (re) produzido em modelos sequenciados. Importante destacar que o movimento do enfraquecimento cultural se acentuou no regime econômico capitalista: a cultura erudita, até então privilégio do clero e da nobreza, passa a ser acessada pela classe burguesa, até aquele momento histórico tida como classe subalterna. Junto a esta ascensão cultural da burguesia, assim como a ascensão social, política e econômica, o lema capitalista de igualdade e de oportunidade (reforçado pela ideia de que, sim, era possível a mudança de classe social “vide a conquista burguesa” outrora classe dominada) encontrou terreno fértil para sua propagação (PATTO, 1990).

Necessário frisar que esta mudança de paradigma cultural acompanhou acontecimentos históricos, porém, tal mudança evidenciou-se notadamente após a transição do sistema feudal para o sistema capitalista. Isto porque, em meio às fases do novo sistema socioeconômico, aconteceram importantes revoluções (industrial, francesa etc.), avanços científicos e tecnológicos, movimentos de resistências da classe proletariada, entre outros. Entretanto, as conquistas tecnológicas e científicas não resultaram em sociedades justas e igualitárias; a racionalidade instrumental — aliada às práticas de competitividade e individualidade — corroborou para uma formação com enfoque muito mais voltado para os meios do que os fins, destituindo, assim, a reflexão da finalidade das ações.

Adorno (1996) ressalta que a formação destinada à consciência dos indivíduos, enquanto agentes sociais detentores de autonomia e de liberdade, necessita das experiências subjetivas, as quais se dão por meio da apropriação dos bens culturais em uma perspectiva abrangente desses bens. É nas interações coletivas que esta apropriação cultural acontece em um nível capaz de oferecer resistência à falsa formação cultural que os mecanismos individualistas do sistema econômico capitalista vêm impondo, de maneira mais acentuada, nos últimos dois séculos.

No que tange à influência burguesa na pseudoformação observada no século XX, destaca-se que, para esta classe social, no momento de sua ascensão, a formação cultural favoreceu seus desempenhos em seus novos lugares de poder. Dotados de informações e de conhecimento, a cultura associada à nova classe social emergente, juntamente com o poder aquisitivo, social e político, encontrou nas contradições entre trabalho e capital uma forma para a manutenção da alienação da classe trabalhadora — agora classe controlada pelos burgueses. A preocupação com a sobrevivência no sistema capitalista passa ter centralidade

na vida do trabalhador e de sua família, visto que, na nova configuração do sistema econômico pós-feudalismo, o trabalho se encontrava afastado das ferramentas capazes, ainda que de maneira precária, de promover a subsistência dos ex-camponeses.

Patto (1990, p. 40) explica que, com a mudança dos regimes socioeconômicos, a então nova classe de trabalhadores passou a sofrer gradativamente as muitas maneiras de exploração de sua mão de obra e alienação de sua consciência, pois “à medida que o capitalista ia acionando diversos mecanismos técnicos e políticos que garantissem o aumento do lucro e a acumulação do capital, a situação do proletariado ia se deteriorando progressivamente”.

Desta forma, nestes novos arranjos socioculturais, a classe proletariada passou a ser afetada pela lógica da acumulação capitalista, pelo consumismo exacerbado pautado no fetichismo da mercadoria e pela ocupação da vida dos sujeitos com base na (re)produção do trabalho até mesmo em seus momentos de ócio e de lazer. Ora, se o trabalhador deixa de ser livre até mesmo para descansar e se divertir, de que maneira ele teria tempo para acessar os bens culturais necessários para uma formação com capacidade de levá-lo à emancipação?

Retomando o papel da indústria cultural, à qual se ocupa intencionalmente em produzir entretenimento e diversão, há de se destacar como seus mecanismos coadunam com a (re) produção cultural, que vai desde a alienação do pensamento crítico-reflexivo até uma espécie de fuga da realidade em prol da manutenção do *status quo*. Horkheimer e Adorno (1985) colocam que tais mecanismos não só prejudicam a apropriação cultural no momento em que são consumidos os produtos culturais colocados repetidamente no mercado, mas também comprometem os processos culturais já adquiridos. Quanto à necessidade dos indivíduos em consumir os produtos desta indústria, Ernest Mandel (1985, p. 352) explica que

Para o indivíduo cativo, cuja vida é inteiramente subordinada às leis do mercado - não apenas (como no século XIX) na esfera da produção, mas também na esfera do consumo, da recreação, da cultura, da arte, da educação e das relações pessoais - parece impossível romper a prisão social. A 'experiência cotidiana' reforça e interioriza a ideologia neofatalista da natureza da ordem social do capitalismo tardio.

Não há como negar que o antagonismo gerado entre a classe burguesa e a classe trabalhadora gerou inúmeras discrepâncias nas sociedades capitalistas, sobretudo nas ocidentais. Adorno (1996) aponta que nem mesmo o que ele chamou, com ressalva, de “educação popular” foi suficiente para a garantia de uma formação cultural na amplitude necessária para uma sociedade com possibilidade de emancipação; pelo contrário, conforme



já colocado, uma formação dissociada das outras esferas que constituem a cultura em sua totalidade podem até mesmo alimentar a falsa formação.

Isso porque quando a vida laboral passou a ser baseada na produção e na reprodução material, o trabalhador foi afastado do que produzia; não havia mais finalidade em suas ações no mundo do trabalho além da venda de sua mão de obra, ele passou a estar demasiadamente ocupado sendo explorado e alienado pelos grupos dominantes. Nesta configuração capitalista, as culturas, em suas múltiplas manifestações, perderam grande parte de suas especificidades, principalmente no que tange às nuances históricas, artísticas e sociais; o mundo administrado, alicerçado na lógica capitalista, passou a impor hegemonia nestes e em outras importantes esferas da vida em sociedade. No mundo administrado, uma formação cultural voltada para a construção de consciências crítico-reflexivas ameaça os poderes dominantes (econômicos, políticos e midiáticos).

Adorno (1996) deixa claro que a cisão cultural entre classe burguesa e classe trabalhadora vai além das origens históricas, das crenças e dos costumes entre elas; trata-se de novas estruturas materiais impostas pelas novas relações de dominação capitalista. Os camponeses do feudalismo, que tinham em suas produções manufaturadas a consciência de suas produções e das atividades que lhe davam legitimidades e identificações culturais, passaram a trabalhadores alienados e objetificados pelo mundo do trabalho, com cargas horárias exaustivas, com remunerações irrisórias e com pouco ou nenhum acesso aos bens culturais. Não há esforço em se mudar este cenário; o que há são novas maneiras do aumento desta exploração e de mecanismos (sociais, educacionais, midiáticos, políticos e econômicos) em prol da manutenção dos grupos detentores do poder.

Dessa maneira, fica evidente como vem sendo negada à classe trabalhadora uma formação dirigida à possibilidade de construções de consciências críticas-reflexivas, fundamentadas nos múltiplos aspectos constituintes da vida em sociedade. Cabe salientar que tais aspectos são frutos de acontecimentos históricos, nos quais as lutas de classes sempre existiram, conforme o pensamento marxista.

Nesta seção buscou-se evidenciar como os mecanismos da ordem social capitalista impactaram negativamente a formação cultural, de maneira mais acentuada nos dois últimos séculos. Na próxima seção será abordado como pressupostos ideológicos pautados na maximização de lucro vêm acompanhando as transformações societárias, políticas e econômicas pelo mundo. Além da abordagem envolvendo tais pressupostos, também será apresentada como a ideologia capitalista no Brasil — em um recorte temporal da década de

1930 do século passado até a primeira década do século XXI — esteve presente nas políticas educacionais.

#### **4 DISSEMINAÇÃO DOS IDEAIS CAPITALISTAS NOS ÚLTIMOS SÉCULOS E SEUS REFLEXOS EM NORMATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Consoante ao colado enquanto segundo objetivo específico, nesta seção é apresentada uma explanação de cunho crítico-analítico sobre como o conceito de ideologia vem acompanhando e se adaptando às transformações históricas, socioculturais e político-econômicas em prol da manutenção dos privilégios da ordem social capitalista.

##### **4.1 IDEOLOGIA: GÊNESE ILUMINISTA E A FALSA CONSCIÊNCIA EM MARX**

Em uma concepção contemporânea, ideologia é apreendida como um conjunto de ideias pertencentes a um determinado grupo social, envolvendo uma visão de mundo no que concerne às questões socioculturais e político-econômicas. Deste modo, pessoas que compartilham ou se identificam com determinados pensamentos, crenças, posicionamentos políticos etc. encontram no campo das ideias afinidades cuja representação externa encontra dificuldade em distinguir os limites do real e do imaginário. Slavoj Žižek (1996) assim define ideologia nesta perspectiva:

“Ideologia” pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse. “Quando um processo é denunciado como ideológico por excelência” (ŽIŽEK, 1996, p. 9).

Enquanto categoria voltada para o estudo no campo das ideias, o termo *ideologia* tem como marco histórico no período Moderno a obra *Elements d'Ideologie*, do autor iluminista francês Antoine Destutt de Tracy (LÖWY, 1985). Por se tratar de uma definição pautada nos pressupostos do conhecimento racional positivista, tal conceito objetivava “elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (CHAUÍ, 1981, p. 25). Entretanto, no auge do período efervescente da Revolução Francesa, no século XVIII, o então novo governo de Napoleão Bonaparte, mesmo tendo o apoio dos *ideólogos franceses* em sua ascensão ao poder, considerou uma ameaça ao novo regime constituído a propagação de uma ideologia com cunho liberal, político e republicano (EAGLETON, 1997).

Chauí (1981) explica que a expressão *ideólogos* — utilizada por Napoleão ao se referir aos intelectuais iluministas — continha um sentido pejorativo. Ao atribuir tal termo ao conceito de ideologia, o líder francês não só deu início a uma perseguição contra a teoria tracia, como também destituiu o cargo do próprio De Tracy e de pensadores próximos a ele, conforme Parra (2008, p. 36) explica:

A partir de então, Bonaparte inicia uma campanha contra os ideólogos franceses, destituindo-os de seus respectivos cargos de governo, acabando com sua academia e construindo uma nova academia composta pelos opositores intelectuais destes. Ainda, somado a todos estes atos, Napoleão implementa uma campanha de difamação contra os ideólogos, predicando a eles a imagem de “falseadores” da realidade e de metafísicos.

Mediante tal posicionamento de Napoleão, chama a atenção como as conquistas de liberdades encontram-se constantemente sob ameaças; mesmo com o apoio dos intelectuais iluministas cujas pautas eram voltadas principalmente para as conquistas de direitos de liberdade, igualdade e fraternidade, e, também pelo rompimento de governos arbitrários, prevaleceu o conservadorismo político, a negação da ciência e sua associação a ideias falsas.

Correlacionando as ameaças históricas aos direitos adquiridos e à busca por políticas garantidoras de direitos mínimos com a atual conjuntura sociopolítica brasileira, observam-se características muito parecidas com governos autoritários e totalitaristas, tais como o de Napoleão. Entre as muitas ameaças que os resultados das eleições de 2018 acarretaram para os direitos constituídos no Brasil, sem sombra de dúvida o projeto “Escola sem Partido” ocupou centralidade nas pautas educacionais nos últimos quatro anos. Quanto às dimensões

que tal projeto impactou para a comunidade pedagógica, Gaudêncio Frigotto (2016) traz os seguintes apontamentos:

No chão da escola, a esfinge da “Escola sem Partido” e da “Liberdade para ensinar”, quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de “vida provisória e em suspenso”. Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: *dedo-duro*. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os *dedo-duro* eram profissionais (FRIGOTTO, 2016, p. 13, grifos do autor).

Apesar desses aspectos evidenciados no projeto de educação que permearam os últimos quatro anos (2018-2022) no governo de extrema direita no Brasil, cabe salientar que tal projeto não é algo novo no contexto brasileiro, uma vez que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa [...] em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (RIBEIRO, 1986, p. 20). O programa em questão segue em fluxo contínuo com apoio dos aparatos do Estado os quais, a depender dos grupos políticos em exercício nos poderes Executivos e Legislativos, oferecem resistência ou incentivos a ele. Desta forma, com base nas pautas partidárias dos grupos políticos que estiverem no poder, o projeto privatizador da educação neoliberal avança ou é, ao menos em parte, contido.

Laval (2004) explica que a globalização fortifica essa tendência neoliberal ao promover a privatização da educação. Segundo o autor, este fenômeno representa a socialização do capitalismo mundo afora, propondo-se, sem pudor, a atingir outras áreas além da economia propriamente dita. Neste cenário, o discurso neoliberal ganha cada vez mais legitimidade e encontra embasamento no modelo de competitividade e de meritocracia, amplamente divulgados e romantizados pela mídia e pelos grupos que representam a classe dominante. Dentre os muitos perigos que este discurso representa na atual conjuntura sociopolítica brasileira, destacam-se a aceitação por boa parte da sociedade desse discurso, o favorecimento da implantação de modelos fechados de práticas educacionais e o comprometimento da autonomia de profissionais que nelas atuam.

Retomando a evolução do termo ideologia, ainda no período da Revolução Francesa, Augusto Comte utiliza-se do termo ideologia com proximidade à “conotação filosófico-científica que estuda a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações [...]” (CHAUÍ, 1981, p. 28). Porém, ele acrescenta a esta conceituação tradicional o sentido sociológico de

um “[...] conjunto de idéias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época [...]” (CHAUÍ, 1981, p. 28-29). Isto implica que a partir da instituição da Sociologia de Comte, ideologia passa a ser apreendida enquanto uma realidade constituída por idéias, às quais, segundo o pensamento do sociólogo positivista, envolvem as dimensões naturais, psicológicas, sociais, teóricas e empíricas cujos desdobramentos passaram a afetar o pensar e o agir humano por meio de mecanismos regulatórios da consciência dos sujeitos.

Acompanhando o progresso do termo ideologia, no século XIX, Émile Durkheim aborda a questão ideológica sobre o pragmatismo positivista da separação racional do objeto a ser estudado de seus aspectos subjetivos (CHAUÍ, 1981). Nesta perspectiva do sociólogo francês, tudo aquilo que não pode ser estudado por critérios científicos objetivos é concebido enquanto ideologia; dito de outra forma, se não houver separação entre o sujeito e o seu objeto de estudo, o fenômeno analisado poderá sofrer influências subjetivas por parte do pesquisador e, assim, perder a confiabilidade empírica de um dado estudo.

Ainda no contexto histórico do século XIX, frente às novas transformações de ordem tecnológica, industrial, política e econômica daquele período — com intuito de explicar a então nova sociedade estruturada majoritariamente em duas classes sociais antagônicas (burguesia e proletariada) —, Karl Marx desenvolve um dos métodos mais conhecidos do período moderno até a contemporaneidade: o materialismo histórico dialético. Nas palavras do próprio criador do referido método, eis a definição:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, seguiu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas da consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina a seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1982, p. 25).

No que se refere ao conceito de dialética de Hegel, Marília Pires (1997) explica que o método marxista aproximou a interpretação e a análise da realidade social, opondo-se, assim, à concepção de Hegel sobre as transformações das sociedades que são pautadas nas idéias platônicas, nas palavras da autora:

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (PIRES, 1997, p. 86, grifos da autora).

Cabe salientar que, Marx, diferente de outros autores que criticaram o método dialético hegeliano, reconhece a importância que o movimento dialético do filósofo alemão idealista representou para tal conceito, uma vez que ele remete ao “movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição.” (CHAUÍ, 1981, p. 47). Entretanto, no marxismo, a dialética ganha materialidade na realidade social e passa a apreender a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva enquanto fenômenos nos quais “a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e se chama luta de classes” (CHAUÍ, 1981, p. 47).

A partir dessa visão material histórica inaugurada por Marx, ideologia ganha *status* de categoria circunscrita no terreno conflituoso e contraditório estratificado em uma sociedade dividida em classes sociais distintas e antagônicas (CHAUÍ, 1981). Nesta então nova configuração emergida da ordem social capitalista, a alienação do trabalhador — frente à sua “objetificação” no mundo do trabalho - e o fetichismo da mercadoria, cujo resultado transforma a produção humana em mero produto com início e fim em si mesmo —, o conceito de ideologia transcende o campo do chão das fábricas e ganha dimensões abstratas e concretas:

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Tendo em mente que a ordem social capitalista torna-se detentora dos aparelhos ideológicos após ascensão burguesa ao poder, inevitavelmente as atividades humanas começam a ser (re) produzidas, pautadas na lógica da obtenção de lucro por meio da exploração da mão de obra do trabalho e da alienação do trabalhador de sua própria produção. Neste então novo sistema de controle e de dominação, a classe dominante detentora do poder político e econômico inicia a disseminação ideológica em atividades que perpassam as múltiplas esferas que compõem a vida humana.

Louis Althusser (1989) explica que tal disseminação alcança êxito em virtude de as práticas humanas encontrarem-se intrinsecamente ligadas à necessidade de um cunho ideológico que as norteiem. Com base nesta definição do autor, fica claro como as

[...] práticas sociais e as ideias que os homens fazem delas estão estreitamente relacionadas. Pode dizer-se que não há prática sem ideologia e que qualquer prática, incluindo a científica, se realiza através de uma ideologia. Em todas as práticas sociais (quer pertençam ao domínio da produção econômica, ao da ciência, ao da arte, ao do direito, ao da moral ou da política), os homens que atuam estão submetidos às ideologias correspondentes, independentemente da sua vontade e mais ou menos com uma total ignorância do assunto (ALTHUSSER, 1989, p. 49).

Um fator que merece destaque na apreensão de ideologia com base no pensamento marxista diz respeito ao papel da consciência dos indivíduos frente à disseminação ideológica propagada enquanto algo positivo. Na obra *A Ideologia Alemã*, publicada originalmente entre os anos 1845-1846, Marx e Engels aprofundam o debate sobre ideologia e a atribuem a uma falsa consciência cujo intuito, dentro do sistema capitalista, é o de gerar distorção das reais condições materiais que os mecanismos de dominação representam para a classe trabalhadora. Assim, para Marx, ideologia é o fio condutor ao qual, através de uma camuflagem da realidade, limita o pensar humano e o faz por meio da falsa consciência, que, por sua vez, significa um “conjunto de ideias que constitui o reflexo, na consciência, de uma realidade que, em si mesma, se movimenta de maneira contraditória e se apresenta de maneira invertida”. (BALDI, 2019, p. 635).

Findado o século XIX, o capital atinge uma nova fase, cujo cerne continua pautado na maximização do lucro por meio da exploração das relações produtivas. O que mudou no mundo administrado predominantemente orientado pela racionalidade tecnológica do novo século que se iniciava foi a “dispensa” da ideologia voltada para a consciência coletiva, enquanto representação necessária para a manutenção dos privilégios burgueses. Nesta

configuração de novas produções materiais, Horkheimer e Adorno (1973) observaram que o conceito de ideologia perdeu sua nuance liberal subjetivo-objetiva e passou a encontrar reforço em sua disseminação de ideais por meio de aparatos mercadológicos vinculados à indústria cultural e à massificação do conhecimento, da arte e da cultura. Com esta mudança de paradigma, para os autores frankfurtianos, a questão ideológica passou a ser propagada enquanto “mentira manifesta”, fenômeno que será explanado no próximo subtópico.

#### 4.2 QUESTÃO IDEOLÓGICA NO CAPITALISMO TARDIO-INDUSTRIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No século XX, segundo Crochík (2003), Pucci e Zuin (1993), a visão marxista de ideologia enquanto falsa consciência — à qual mascarava a verdadeira face do domínio capitalista — já não se fazia tão necessária. Isto porque, frente aos novos mecanismos do mundo administrado na fase do capitalismo tardio-industrial, esse conceito passa a integrar o debate envolvendo as transformações sociopolíticas e econômico-tecnológicas. Nesta nova configuração de sociedade, os mecanismos de adaptação e da falsa sensação de integração dos indivíduos aos bens culturais tornavam-se novas ferramentas efetivas na manutenção da exploração da mão de obra dos trabalhadores e da alienação da produção material produzidas por eles (EAGLETON, 1997).

Ainda no contexto sociopolítico e econômico do século passado, Horkheimer e Adorno (1973) apontam uma mudança conceitual da ideologia concebida por Marx enquanto “falsa consciência” para o que os autores apreenderam como “mentira manifesta”. É mentira manifesta em virtude de a ideologia conservar boa parte de sua essência internalizada nas consciências dos sujeitos de maneira “objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que se distingue, portanto, da verdade total tanto quanto da pura mentira, pertence, se não unicamente à nossa sociedade [...]” (HORKHEIMER; ADORNO 1973, p. 191).

Especificamente no texto *Ideologia* (1973), Horkheimer e Adorno trazem uma visão contextualizada historicamente, na qual os autores traçam um panorama do conceito de ideologia desde seu surgimento até o período em que eles produziram o texto abordando o termo. Entre os vários aspectos elencados pelos autores frankfurtianos, um tema que acompanha a questão ideológica em suas análises na fase do capitalismo tardio diz respeito às sucessivas mudanças que o conceito apresentou historicamente, sobretudo nos dois séculos que antecederam o período do século XX (PUCCI; ZUIN, 1993).



Para Horkheimer e Adorno (1973), na sociedade da racionalidade instrumental, do consumismo desenfreado e da padronização e banalização dos bens culturais, ideologia passa a integrar o projeto de adaptação à sociedade do século passado, cuja base sociopolítica e econômica continua (em essência) a mesma apontada por Marx, no século XIX. Entretanto, mediante as metamorfoses dos mecanismos do poderio burguês no contexto analisado pelos autores frankfurtianos, a questão ideológica ganha novas maneiras de manifestações e de contribuição com o *status quo*.

Se para Marx ideologia consistia numa falsa consciência forjada para aceitação do domínio burguês por meio da exploração da produção material, em Horkheimer e Adorno (1973) ela se apresenta enquanto produto intrínseco das forças de poder pertencentes à sociedade industrial do século XX. Sociedade esta que buscou alinhar a questão ideológica por meio da “separação [...] entre produção material e produção espiritual promovida na época liberal”, mas que não deixou de ser “[...] a configuração adequada para disfarçar as estruturas do novo sistema produtivo.” (CROCCO, 2009, p. 3).

Partindo da premissa de que a questão ideológica passa a dispensar o encobrimento de sua verdadeira face exploradora cuja perspectiva marxista a concebia, em meados da década de 1940 do século passado, no cenário catastrófico da Segunda Guerra Mundial, ideologia ganha novas maneiras de manifestações. A partir daquele contexto histórico a questão ideológica passa a se manifestar sem nenhum pudor por meio dos mecanismos da indústria cultural, por meio das propagandas midiáticas e por meio do costumeiro apoio Estatal ao sistema financeiro capitalista. Diante dessas constatações, fica evidente por que a ideologia enquanto falsa consciência em Marx perde sua utilidade e adquire o *status* de “mentira manifesta”, pois, no período do capitalismo tardio, “a mentira assume a última de suas máscaras, que é a verdade” (ROUANET, 1986, p. 71).

No que concerne à propagação da ideologia no nível de consciência dos sujeitos, observa-se que ela ocorre “através de um mecanismo psicológico que prefere uma mentira bem arquitetada a uma verdade contundente [...]” (FIANCO, 2017, p. 128). Aproveitando-se desse mecanismo psicológico, a indústria cultural utiliza-se de propagandas midiáticas e da (re) produção em séries dos bens culturais, proporcionando, assim, uma maneira de se formarem “verdades convenientes através dos meios de comunicação em massa e propaga a ideologia e o conjunto de valores que mais lhe interessa” (FIANCO, 2017, p. 128).

Quanto às consequências da propagação desenfreada da ideologia repassada enquanto verdade necessária para uma vida confortável e ilusoriamente integrada, Horkheimer e

Adorno (1973) alertam que elas podem levar a humanidade a um estado de inércia devido ao fato de que:

[...] o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo. Os Indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranqüilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto. [...] a ideologia e a realidade correm uma para a outra; porque a realidade dada, a falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203).

Lembrando que o estado de inércia humana é algo recorrente quando se fala em temas relacionados ao rompimento do pensamento tutelado em busca de uma possível autonomia. Aliás, a preocupação com os entraves para o rompimento do estado de tutela do pensamento humano ganhou bastante destaque com a corrente iluminista no século XVIII. Entretanto, conforme já demonstrado nesta pesquisa, a evidenciação do pensamento tutelado; isto é, em seu estado de menoridade, dissociada das instâncias históricas, socioculturais e político-econômicas não fora capaz de promover o tão desejado pensamento autônomo preconizado pelos pensadores positivistas.

Consciente de que os temas cultura e ideologia são categorias centrais no pensamento de Adorno, obviamente para esse filósofo a possibilidade de rompimento do pensamento tutelado transcende a concepção kantiana. A visão do autor frankfurtiano representa a compreensão da teoria crítica da sociedade à qual se opõe a teoria tradicional no tocante à apreensão da realidade enquanto fenômeno estático e com fim em si mesmo. Ou seja, para esse teórico crítico, o rompimento com o estado do pensamento tutelado só é possível por meio de uma teoria de cunho dialético-crítico e que negue toda afirmação que se baseie em algo considerado pronto e estabelecido. Gerhard Schweppenhaeuser (2003, p. 24) assim explica a proposta conceitual contida na Teoria Crítica da Sociedade, inclusive, citando Adorno com sua visão crítica e socialmente contextualizada da realidade:

A Teoria Crítica almeja a mudança da sociedade como um todo. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de tudo aquilo que oprime o incapaz para se opor à injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da

crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma (SCHWEPPENHAEUSER, 2003, p. 24).

Retomando a apreensão da ideologia em Horkheimer e Adorno (1973), a separação entre cultura e civilização — amplamente propagada na Alemanha no século XX —, foi outro fator que impactou diretamente na mudança paradigmática da ideologia marxista como falsa consciência para a ideologia enquanto mentira manifesta. Tal separação, segundo Crocco (2009), estruturou-se na contraposição existente entre a produção autônoma de ideias no que se refere à instância subjetiva da consciência dos sujeitos, e a produção material, na qual se tem como um dos resultados a manipulação da consciência dos sujeitos na instância objetiva em que se dá a exploração da (re)produção da força de trabalho.

Observa-se, desta forma, mais uma cisão entre duas categorias conceitualmente distintas; a de cultura e a de civilização, às quais, assim como aconteceu entre o momento espiritual e o momento adaptativo necessário para a apropriação cultural de maneira efetiva, acabaram dissociadas pela ideologia (neo)liberal em prol da construção de “pseudoconsciências”. Noutras palavras, quando a cultura passou a ser produto material descolado e independente de sua nuance civilizatória, ideologia passou a representar — dispensando as artimanhas capitalistas evidenciadas por Marx — os interesses mercantilistas para além da produção material.

Com essa constatação, finaliza-se esta breve e necessária explanação sobre como a categoria ideologia reinventou-se, adaptou-se e descobriu novas maneiras de perpetuar a (re) produção de mercadorias. Cabe ressaltar que a disseminação dos ideais capitalistas não só tem o aval do Estado como também vem sendo legitimado por meio de normativas, conforme será explanado no próximo subtópico.

#### 4.3 PERCUSSORES NORMATIVOS EDUCACIONAIS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: MANIFESTAÇÕES IDEOLÓGICAS E POLÍTICO-ECONÔMICAS

Enquanto direito fundamental, universal e gratuito, a educação no Brasil tem como marco legal a Constituição Federal de 1988. Esta prerrogativa, assim como tantos outros, é resultado de muitas lutas em favor de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Por se tratar de uma política pública construída historicamente por meio de lutas sociais e políticas, a

educação encontra-se descrita dentro dos direitos sociais garantidos no Artigo 6º da C.F (1988): “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Mesmo reconhecendo as muitas conquistas no campo social, político e econômico que esta redação constitucional acarretou à sociedade brasileira nas últimas décadas, faz-se importante destacar que, além do fato de esses direitos ainda se encontrarem em construção e em processo de consolidação, eles sofrem constantes ameaças de retrocessos frente ao avanço neoliberal em seu projeto de privatização do bem público. Especificamente no que concerne à educação pública no Brasil, destaca-se nos últimos dois séculos a visão utilitarista criada e alimentada por parte do poder público enquanto política social limitada a um discurso técnico-progressista supostamente capaz de intervir em situações que transcendem o campo educacional, conforme aponta Souza (2009, p. 111):

[...] tornou-se senso comum associar educação à modernidade e à formação do cidadão. Todos dizem que a educação é o elemento constitutivo do futuro; que sem educação nunca seremos modernos; que os países modernos atingiram seu alto grau de desenvolvimento, porque investiram em educação; que a solução para os problemas da exclusão social, da marginalidade e da violência está na educação.

Parte desta visão técnico-progressista da educação justifica-se a partir de sua popularização no Brasil industrial do início do século XX. O então novo cenário sociopolítico e econômico requisitava trabalhadores — que surgiam nas áreas urbanas como mão de obra desvalorizada a ser explorada pelo mercado de trabalho — com uma educação limitada tecnicamente à sua função. Ocorre, então, a implantação de escolas públicas e gratuitas para atender à demanda de trabalhadores e suas famílias. Cabe ressaltar, conforme coloca Saviani (1991), que a educação anterior a esse período era privilégio da classe burguesa e apresentava, bem como ainda apresenta até os dias atuais, dimensões para além dos aspectos tecnicistas ofertados majoritariamente no ensino público no nível da Educação Básica.

Enquanto extensão do direito à Educação preconizado no Artigo 6º da C.F (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada no ano de 1996, trouxe, em seu artigo 26, a determinação da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinada à educação básica. Esta normativa legal é considerada o marco inicial para a construção desta Base que ganhou materialidade no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012) apontam que desde o início do Brasil republicano o processo regulatório de

normativas, apesar de expressa expansão dos níveis de ensino, sempre apresentou discrepância entre o ensino ofertado para a elite e o ensino ofertado para a classe trabalhadora.

Desta forma, para uma melhor compreensão da educação brasileira no século XXI, considera-se imprescindível uma retomada de alguns dos aspectos histórico-normativos, socioculturais e político-econômicos a partir da década de 1930 do século passado até a primeira década do século XXI. O quadro a seguir traz uma síntese de algumas das principais normativas da educação brasileira em um recorte que vai da década de 1930 à década de 1960 do século XX:

Quadro 1 — Marcos educacional da década de 1930 à década de 1960 no Brasil do século XX

Décadas	Documentos/Normativas	Principais Características
1930 a 1960 <b>(início)</b>	Decreto nº 19.402	Criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
	Decreto nº 19.850	Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).
	Lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação	Propôs um sistema escolar público, gratuito e obrigatório para todos os brasileiros até os 18 anos.
	Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)	O Instituto Nacional de Pedagogia é substituído pelo INEP.
	Decreto- Lei nº 4.244	O ensino secundário é organizado em três graus.
	Decreto nº 29.741	Uma comissão é instituída com vistas a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

		a Capes.
	Lei nº 1.310	Criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
1930 a 1960 (conclusão)	Lei nº 1.920	Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC).
	Decreto nº 37.106	Criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o nome de Campanha da Merenda Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq (2022).

No Brasil, a década de 1930 do século XX torna-se conhecida como palco de grandes transformações tecnológicas, industriais, socioculturais e político-econômicas. Tais mudanças ocorreram, em grande parte, no âmbito mundial, resultados dos mecanismos utilizados pela ordem social capitalista em sua busca desenfreada pelo lucro e pela manutenção de seu poderio (SOARES, 1973). No país, durante aquele período, dois modelos econômicos atravessam um período de transição entre eles: do modelo agrário-exportador para o modelo industrial-urbano.

Fora a transição entre os modelos econômicos citados, outros fatores também impactavam a economia brasileira: a grande depressão mundial, ocorrida em 1929 após a queda da Bolsa de Valores nos Estados Unidos, e a queda do valor do café exportado pelo Brasil no mercado internacional (FURTADO, 1977). No que se refere às políticas educacionais na terceira década do século passado brasileiro, no governo de Getúlio Vargas — que ocupara o cargo havia pouco tempo —, conhecido historicamente como a Revolução de 30<sup>6</sup>, o mercado de trabalho industrializado requisitava mão de obra qualificada para atender às demandas das novas formas de produção de mercadorias. O Estado passa, então, a oferecer à classe trabalhadora e às suas famílias um ensino considerado limitado e tecnificado, conforme explica Otaíza Romanelli (1999, p. 59):

<sup>6</sup> Segundo Fonseca (1999), a Revolução de 1930 apresentou pela primeira vez na história brasileira um movimento marcadamente nacionalista.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Enquanto marco educacional na década de 1930, destaca-se a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que ficou conhecido por propor um sistema de educação que abrangesse desde o ensino infantil até o nível superior (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009). Mesmo trazendo uma proposta real e significativa para a educação — até então muito delimitada às classes privilegiadas —, boa parte de seu teor encontrava-se circunscrito à lógica dos pressupostos calcados em “méritos” poucos possíveis para a classe trabalhadora da época. Por exemplo, para um estudante integrante da escola pública adentrar ao nível superior, ele precisaria ser considerado como um dos “[...] ‘melhores’, isto é, aqueles dentre os que tivessem cursado a escola dos sete aos 15 anos e que demonstrassem talento para o curso universitário” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

A década de 1940, durante o período do segundo governo de Vargas, conhecido historicamente como Estado Novo (1937- 1945), a política de educação foi marcada pela criação de muitos decretos-leis. Palma Filho (2010) aponta que muitos desses decretos-leis, elaborados tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo governo provisório — instituído após o golpe que tirou Vargas do poder —, buscavam alinhar a estruturação da educação nos níveis primários, secundários, profissionalizante e superior com a participação da iniciativa privada. Iniciava-se, a partir dessas publicações, o modelo de educação tecnicista que iria marcar a educação brasileira por apresentar “um sistema escolar dual: escolas de formação geral para as elites (que, na maioria das vezes, se dirigiria à universidade) e escolas profissionalizantes para as classes menos favorecidas (que não continuariam seus estudos)” (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009 p. 128).

No contexto brasileiro da década de 1950, após o retorno de Getúlio Vargas ao poder, desta vez por meio de eleições diretas, a pesquisa científica adquire fomentos com o objetivo de proporcionar ao país um projeto nacionalista de desenvolvimento em consonância com a lógica tecnológica-progressista em alta em um mundo devastado pelo recente término da Segunda Guerra Mundial. Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012, p. 161) assim definem os acontecimentos normativos que mais marcaram o último governo da era Vargas:

Os anos 1950 marcaram a criação de várias agências de fomento à pesquisa e à ciência brasileiras; iniciava-se, em 1951, um novo governo de Getúlio Vargas, dessa vez eleito pelo povo. De acordo com a sua plataforma nacionalista, a construção de uma nação desenvolvida e independente exigia uma política científica e de pesquisa para o País. Assim, no primeiro ano do novo mandato, criou-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com a função de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No mesmo ano, teve origem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) [...].

Maria Prado (2008) explica que o decênio de 1950 é marcado não só pela continuação do projeto nacional-desenvolvimentista iniciado por Vargas, como também pela intensificação desse projeto. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), doravante JK, a intensificação das políticas de urbanização, de industrialização, de modernização, entre outras, eram, em parte, pautadas pelo modelo herdado do governo varguista no qual “[...] JK tratou de incentivar as comissões técnicas destinadas à realização de estudos e a formulação de políticas de planejamento econômico e social” (PRADO, 2008, p. 23).

No que se refere à política de educação, segundo Saviani (2010), tanto o projeto nacional-desenvolvimentista iniciado na era Vargas quanto o continuado no governo de JK apresentavam traços de um plano educacional com pressupostos racionalistas e cientificistas. Fora o discurso desenvolvimentista tecnológico, tal plano ainda coadunava com o controle político e econômico da classe trabalhadora. Naquela perspectiva, era possível observar uma dupla face que o projeto educacional representava naquele período. Saviani (2010, p. 389) aponta com precisão o período em que a tensão capital/trabalho ocorreu, bem como o Estado comportou-se mediante tal tensão:

[...] compreendido entre 1946 e 1964 observa-se uma tensão entre duas visões de plano de educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino (SAVIANI, 2010, p. 389).

No fechamento desta breve recuperação da história de algumas das principais normativas educacionais no Brasil delimitadas ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950, ainda que de maneira breve e concisa, intencionou-se explicitar alguns dos pontos político-econômicos cujos reflexos marcam fortemente a política da educação até os dias atuais. Em continuidade ao retrato do percurso no Brasil do século XX, no quadro a seguir serão



apresentados, seguindo a ordem cronológica, alguns dos principais marcos educacionais em um recorte temporal limitado às décadas de 1960 a 1990:

Quadro 2 — Marcos educacionais da década de 1960 à década de 1990 no Brasil do século XX

Décadas	Documentos/Normativas	Principais Características
1960 a 1990 <b>(continua)</b>	Criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi)	Era voltado à implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica.
	Lei nº 4.024	Esta normativa fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é reconhecida enquanto um importante marco para educação por ser considerada a primeira aprovação da LDB.
	Decreto nº 50.370	Governo Federal apoia, mediante a criação de 15 mil escolas radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB).
	Decreto nº 3.998	Criada a Universidade de Brasília.
	Decreto nº 53.465	Criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).
	Lei nº 4.440	Instituído a contribuição devida

		pelas empresas vinculadas à Previdência Social, que passou a ser conhecida como salário-educação.
	Lei nº 4.881	Aprovado o Estatuto do Magistério Superior.
	Lei nº 5.198	Criação do Centro Brasileiro de TV Educativa.
	Lei nº 5.327	Instituída a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename).
	Lei nº 5.379	Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).
	Lei nº 5.537	Criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP).
	Decreto- Lei nº 872	Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
	Lei nº 5.540	Criação da Lei da Reforma Universitária.
	Decreto- Lei nº 616.	Criação da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor).
	Lei nº 5.692	Fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB de 1971.
	Decreto nº 72.425	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp).
	Instituto Benjamin Constant passa a ser subordinado ao Cenesp	O instituído tinha sido criado pelo decreto imperial nº 1428 com a finalidade de oferecer ensino a pessoas cegas.
	Criação do Programa de	Banco do Brasil, Caixa

	Crédito Educativo (Creduc)	Econômica Federal e bancos comerciais financiam inicialmente este programa.
	Decreto nº 91.542	Criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
1960 a 1990 <b>(conclusão)</b>	Decreto nº 91.980	Redefinidos os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site do Ministério da Educação (2022).

Adentrando a década de 1960, no contexto de ascensão da ideologia fascista pelo mundo, o regime político brasileiro, no fatídico ano de 1964, sofre o conhecido e lamentado golpe militar. O governo de João Goulart (1961-1964), eleito por votos diretos, não foi capaz de frear o pacto que se formava entre empresários e militares cujos ideais “não aceitavam os pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada “Era Vargas” (1930-1945)” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p.334).

No contexto internacional da década de 1960 do século passado, o mundo vivenciava uma ameaça criada e alimentada enquanto artimanha para ocultar a desarticulação do fortalecimento das democracias e em prol da manutenção dos grupos políticos, econômicos e institucionais historicamente detentores hegemônicos de poder e de privilégios. Essa “ameaça” foi chamada pelos grupos mencionados de “Revolução Comunista”, sendo que, particularmente no contexto brasileiro, utilizaram-se da Revolução Cubana (1959) a favor de um risco inventado propositalmente para a coação e para a intimidação a toda e qualquer manifestação de liberdade ou de questionamento ao *status quo* (HANDAL, 1976).

A mudança do sistema governamental imposta pelas forças armadas altera consideravelmente o cenário sociopolítico brasileiro daquele período. Fora as atrocidades cometidas contra os grupos sociais que iam de encontro às medidas persecuidoras e cerceadoras colocadas pelo regime militar, muitas das medidas político-econômicas acarretaram prejuízos para vários outros segmentos da sociedade daquela época. Como de costume, dentro da lógica capitalista, as classes menos favorecidas foram as mais afetadas, conforme aponta Nelson Piletti (1997, p. 115):

As condições de vida da população continuaram sempre mais precárias: no campo, sem a propriedade de terra, assistência técnica ou condições de sobreviver, milhões de pessoas foram levadas a migrar para as cidades; estas, inchadas repentinamente por milhões de novos habitantes, tiveram seus

problemas multiplicados, como: especulação imobiliária, falta de trabalho, ausência de saneamento básico e condições de higiene para a maior parte da população, a precária e insuficiente assistência médica e muitos outros fatores conduziram milhões de brasileiros a viverem em favelas, cortiços, sob viadutos ou nas ruas, sem as mínimas possibilidades de uma vida digna. Como consequência, os índices de mortalidade infantil cresceram, as doenças contagiosas aumentaram, fazendo dos brasileiros um povo doente e faminto.

Um ponto que merece destaque no período do regime tecnocrata, autoritário e militar no Brasil diz respeito à relação que se estabeleceu entre a continuidade do discurso fascista acompanhando o cenário político internacional e as novas adaptações capitalistas pelo mundo após o término da Segunda Guerra Mundial. Tal relação acontecia pelo fato de a ordem social capitalista ter em sua essência a capacidade de causar muitos fenômenos socioeconômicos, dentre eles, o fascismo ao qual “[...] é antes de tudo um fenômeno superestrutural, um fenômeno político dentro do capitalismo, próprio da época do seu declínio histórico” (HANDAL, 1976, p.129).

Segundo Aparecida Gouveia (1971), as políticas educacionais no regime militar, no contexto das determinações do sistema capitalista mundo afora, refletiam o discurso do desenvolvimento econômico colocando a educação como instrumento a serviço da tecnificação humana. É possível observar, com base nessa colocação da autora, traços do lema gerencialista na educação já naquele período. Até mesmo as reformas educacionais que ocorreram no período do regime militar apresentavam nitidamente o comprometimento do Estado com os ideais capitalistas, uma vez que:

[...] o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática [...] (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 335-336).

Ao longo dos anos 1980, no Brasil, a duas décadas de adentrar o século XXI, ocorreram dois grandes acontecimentos políticos: o fim do Ditadura militar e o início do processo da redemocratização do país. No que tange à transição entre os regimes políticos, após duas décadas de intensa luta de movimentos sociais em prol de direitos anulados pelos militares, apesar da derrota do antigo governo, destaca-se que foram mantidas muitas das características conservadoras herdadas do período autoritário que durou de 1964 a 1985 (BITTAR; BITTAR, 2012).

No que se refere aos reflexos das normativas educacionais brasileiras instituídas até a década de 1980 do século passado, mesmo com esforços da comunidade escolar, os índices nacionais apontavam para uma insuficiência do alcance e da efetivação delas. Tomando como exemplo, o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral (Lei nº 5.379) sofria críticas constantes por não apresentar métodos pedagógicos com capacidade de abranger as diferentes necessidades dos diversos educandos pelo Brasil (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009). Um dos muitos pontos que tal *déficit* educacional evidenciava dizia respeito às expressões da questão social; o ensino precarizado aumentava o abismo socioeconômico entre a elite e a classe trabalhadora.

E como pensar a questão da apropriação subjetiva dos bens culturais no cenário político-econômico na penúltima década do século XX no Brasil? Não muito diferente do que ocorre na atualidade, ela não só se encontrava em avançado processo de negação à classe trabalhadora como também se encontrava cada vez mais limitada às classes detentoras do poder. Retomando o pensamento de Adorno (1996), tal processo de desapropriação cultural das massas faz parte do projeto de dominação do sistema capitalista em impor seu ideal por meio de mecanismos que visam promover adaptação e submissão ao sistema econômico vigente.

Neste ponto, evidencia-se, mais uma vez, como os elementos da indústria cultural vêm corroborando com a disseminação da propaganda ideológica em prol da manutenção da lógica da obtenção de lucros. Isto porque, conforme já mencionado várias vezes neste trabalho, desde o início do século passado que a produção cultural passou a integrar notadamente os aparatos “[...] de produção de mercadorias o que possibilitou o estabelecimento de novas formas de “distribuição” e ‘consumo’ dos ‘bens culturais’” (CROCCO, 2009, p. 3).

Encerrando essa breve retomada de alguns dos principais marcos normativos educacionais limitados ao recorte temporal das décadas de 1960, 1970 e 1980, no Brasil do século XX, no quadro a seguir serão apresentados alguns dos documentos relativos à educação no último decênio brasileiro do século passado:

Quadro 3 — Marcos educacionais datados da década de 1990 no Brasil do século XX

Década	Documentos/Normativas	Principais Características
1990 a 2000 ( <b>continua</b> )	Criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).	Seu objetivo é identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

	Lei nº 8.436	Instituição do Programa de Crédito Educativo (PCE).
	Portaria nº489	Criação da comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.
	Lei nº 9.394	Promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Emenda Constitucional nº 14	Instui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).
	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	O ENEM passou a ser um importante instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas.
	Medida provisória nº 1.799- 1	O Ministério da Educação e do Desporto passa a ser denominado Ministério da Educação.
	Medida Provisória nº 1.827	O Programa de Crédito Educativo passa a ser denominado para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), ficando a Caixa Econômica Federal responsável pela sua gestão.
1990 a 2000  (conclusão)	Parecer nº 14/99	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site do Ministério da Educação (2022).

Às vésperas do novo milênio, na última década do século XX, o cenário sócio-político-econômico no Brasil refletia a reestruturação do modo de produção capitalista, a reorganização das Políticas Sociais por parte do Estado e o avanço do projeto neoliberal (PAULO NETTO, 2012). Este último, justificado enquanto solução global “eficiente” e “necessária” às transformações societárias advindas da crise da reestruturação produtiva, ocorrida em 1970. Em suma, segundo Elma de Carvalho (2009, p. 1140), tal crise ocasionou-se em virtude do desgaste “do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social”.

O impacto desencadeado pela crise do capital de 1970 atingiu, em diferentes níveis, a dinâmica socioeconômica pelo mundo globalizado. No bojo da reestruturação capitalista, as consequências para o mundo do trabalho, o processo de privatização e o início de políticas sociais mínimas por parte do Estado constituíam a base do projeto neoliberal, conforme José Paulo Netto (2012, p. 417) explica:

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais.

Segundo Luiz Dourado (2002), o projeto neoliberal encontrou no Brasil terreno fértil devido às características históricas de um país que sempre esteve alinhado às políticas privatistas externas ditadas pela ordem social capitalista. Na definição do autor:

O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configurasse por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002, p. 238).

Correlacionando o desencadeamento do fortalecimento das premissas do neoliberalismo com a política de educação no Brasil e com o discurso de promoção do desenvolvimento nos países considerados menos desenvolvidos, percebe-se nitidamente que o interesse por trás de tal promoção representa muito mais a obtenção de lucros do que, de fato, o desenvolvimento socioeconômico do país. Entre as instituições dos países desenvolvidos economicamente, o Banco Mundial destaca-se como grande articulador de tais reformas. Carlos Torres (1995, p. 126) assim define o pleito proporcionado pelo órgão financeiro:

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.

Saviani (1997) coloca que o financiamento proposto pelo Banco Mundial fazia parte, bem como ainda faz, de políticas voltadas para a maximização do lucro em que os investimentos em educação foram determinados com base nas prioridades estabelecidas pela cúpula dos conglomerados internacionais do poderio político-econômico. Tal manobra evidencia mais uma das muitas artimanhas da ordem social capitalista em ocultar sua verdadeira responsabilidade em encontrar soluções ao caos de dimensões socioeconômicas que ela mesma causa.

Consustanciando essa interferência internacional com as normativas educacionais no Brasil, é possível observar o caráter do lema gerencialista de competitividade, como, por exemplo, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o incentivo da privatização da educação, como por exemplos, a instituição do Programa de Crédito Educativo (PCE) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies). Indubitavelmente, são normativas com traços marcadamente neoliberais às quais eximem em grande parte o papel do Estado em oferecer educação com qualidade e gratuita para todos.

Seguindo a agenda internacional do “pseudodesenvolvimento” da educação pelo mundo, as diretrizes colocadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>7</sup> são implementadas na Política de Educação no Brasil em meados dos

---

<sup>7</sup> Organização internacional criada em 1961 com o objetivo principal de promover o desenvolvimento socioeconômico, político, ambiental, entre outros, aos países filiados.



anos 1990. Rodrigo da Silva (2018) observa que tal política seguia modelos de exames técnicos que visavam à competitividade entre estudantes de diferentes realidades socioculturais e econômicas. A Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tido como instrumento mais importante de avaliação de desempenho do ensino médio na atualidade, é uma das normativas educacionais que mais se destacaram na Reforma do Estado promovida pelos ditames internacionais globalizantes de caráter neoliberal no Brasil no último decênio do século passado.

No que se refere às possíveis implicações das interferências internacionais neoliberais na educação brasileira, bem como o quanto elas podem comprometer a qualidade do ensino ofertado, Silvia Canan (2016, p. 25-26) traz, de maneira sucinta e esclarecedora, esta explicação:

[...] acontecimentos históricos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial que, especialmente a partir da Conferência, tem sido o grande financiador de programas educacionais para os países da América Latina e Caribe, não podem ser esquecidos. As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão.

Uma coisa é certa: o acesso ao conhecimento observado na fase do pré-capitalismo (século XV ao XVIII), na fase de sua consolidação (séculos XVIII e XIX) e na fase de sua metamorfose tecnológica-industrial (século XX) já apresentava substancialmente os ideais em prol da manutenção do poder político-econômico. Acompanhando as crises cíclicas do capital pelo mundo, têm-se na última década do século passado, no Brasil, no cenário das reformas educacionais, elementos que passam a contribuir significativamente com a construção da consciência subjetiva para um novo sujeito denominado por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como “sujeito neoliberal” ou “neossujeito”.

Importa ressaltar que a manipulação subjetiva das consciências dos sujeitos é um dos pilares de sustentação dos pressupostos ideológicos da ordem social capitalista. Se no sistema feudal o trabalhador detinha a consciência de sua subsistência desde o início de sua produção até sua finalização, uma das maneiras que o sistema político-econômico pautado na lógica da obtenção de lucros encontrou de controlar esta consciência do trabalhador foi a de afastá-lo de sua própria produção. Corroborando para este controle subjetivo das consciências dos

sujeitos, observa-se que tanto o conhecimento como a educação — ao longo dos últimos séculos — vêm colaborando cada vez mais com os interesses do poder hegemônico dominante.

Retomando a preocupação do pensamento teórico-crítico de Horkheimer e Adorno (1985), com a disseminação do conhecimento enquanto elemento com potencial regressivo da razão, é possível observar que as Reformas Educacionais promovidas pela pauta neoliberal, na última década do século XX, não só refletem a continuidade do projeto de adaptação dos sujeitos à dominação capitalista, como também fortalecem a formação cultural desvinculada de sua práxis. Dessa forma, a formação cultural pautada nos pressupostos neoliberais apresenta caráter duplo ao qual vai ao encontro da manutenção do *status quo*, conforme aponta Pucci (1997, p. 91):

A formação cultural vai perdendo a energia que lhe dava a vida, que a locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação. Absolutiza-se sua outra dimensão. O véu da integração encobre as possibilidades de manifestações da autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. A consciência da massa, “formada” por bens “culturais” neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver valores de consumo imediatos, mantendo distância em relação às reais criações artísticas, excluída do privilégio da cultura.

Com base nessa colocação do autor, evidencia-se o esvaziamento das consciências dos sujeitos por meio da reprodução sequenciada dos bens culturais. A formação cultural fica limitada à elite, cujo acesso aos bens culturais não se limita às escolas; já para a classe proletária cabe uma formação tecnicista com vistas a promover a adaptação ao mundo do trabalho sem questionamentos à forma reificada que o capital humano é concebido dentro da lógica capitalista de (re) produção de bens materiais. Nesta configuração da exploração humana em níveis para além da vida laboral, os mecanismos da indústria cultural e a ideologia enquanto “mentira manifesta” são ferramentas poderosas em proporcionar uma integração forçada dos sujeitos ao sistema econômico vigente.

Finalizando a retomada das normativas educacionais no último decênio do século XX, no conturbado contexto sociopolítico da recente história brasileira, é possível concluir como o mundo globalizado proporciona a propagação da ideologia capitalista na mesma proporção em que se transmuta para acompanhar as crises financeiras necessárias para a renovação de seus mecanismos de controle e de dominação. Para que haja uma análise sobre normativas

educacionais ocorridas no primeiro decênio do novo milênio, no quadro a seguir, serão apresentadas algumas das que mais se destacaram no referido período:

Quadro 4 — Marcos educacionais datados na primeira década no Brasil do século XXI

Década	Documentos/Normativas	Principais Características
2000 a 2010 <b>(continua)</b>	Lei nº 10.172	Aprovação do Plano Nacional de Educação.
	Lei nº 10.260	Instituição do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies).
	Lei nº 10.219	Criação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o Bolsa-Escola Federal.
	Decreto nº 4.834	Criação do Programa Brasil Alfabetizado.
	Ampliação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)	Voltada ao atendimento ao ensino fundamental.
	Lei 10.639	Torna-se obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas de educação básica.
	Ampliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Tal ampliação permitiu o atendimento de crianças matriculadas nas creches públicas e filantrópicas, antes excluídas do benefício.
	2000 a 2010 <b>(continuação)</b>	Lei Nº 10.861
Lei nº 11.096		Criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos (parciais e integrais) a jovens de baixa renda.

	Decreto nº 5.154	Regulamentação dos artigos da LDB referentes à Educação Profissional.
	Lei nº 11.180	Criado o Programa Escola de Fábrica.
	Criação da plataforma Web do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família	Tem como objetivo monitorar o acesso e a permanência dos alunos na escola e otimizar o repasse de recursos públicos calculados com base no número de matrícula.
	Lei nº 11.274	Instituição do ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.
	Decreto nº 5.800	Iniciado o Sistema Universidade Aberta do Brasil.
	Decreto nº 5.840	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja).
	Decreto nº 6.096	Instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
	Lei nº 11.494	Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
	Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	Este indicador tem como principal objetivo medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelece metas para a melhoria do ensino.
	Lançamento do Plano de	Principal objetivo é o de

	Desenvolvimento da Educação (PDE)	da melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica.
2000 a 2010	(conclusão) Decreto nº 971	Instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site do Ministério da Educação (2022).

Na primeira década do século XXI, a educação no Brasil continua refletindo a influência do capital pelo mundo, com fortes traços da racionalidade instrumental e com a propagação da pseudoformação — frente à era das tecnologias digitais em popularização — alimentada em níveis cada vez mais alarmantes. No limiar do novo milênio, em pleno desenvolvimento técnico-científico-econômico, as sociedades pós-industriais encontram-se inseridas no que o sociólogo espanhol Manuel Castells (2000) definiu como a Era da Informação.

Segundo o autor, tal denominação abrange a complexidade das recentes transformações tecnológicas, sociais e econômicas as quais resultam historicamente da “Revolução da tecnologia da Informação”, da “Crise econômica do capitalismo” e do “Apogeu de movimentos culturais”. Desta forma, no contexto da sociedade da informação, o capital, em seu projeto de dominação, atinge patamares nunca imaginados: o alcance tecnológico-digital não só potencializa a maximização dos lucros, como também impacta nas relações socioculturais e político-econômicas, visto que:

As transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade (WERTHEIN, 2000, p.72).

Além das transformações tecnológicas no cenário brasileiro da primeira década deste século, acontecia conjuntamente uma transformação sociopolítica: a transição entre o governo de direita, de Fernando Henrique Cardoso (FHC) [1995-2002], e o governo de esquerda, de Luiz Inácio da Silva (Lula) [2003-2010]. Apesar de ambos os governos apresentarem pautas ideológico-partidárias distintas, é possível observar, conforme aponta Dalila Oliveira (2009), que algumas das políticas públicas no campo social no primeiro governo Lula deram

continuidade às políticas instituídas no governo FHC. No campo educacional, segundo a autora, o primeiro governo petista foi marcado “pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Porém, no segundo governo Lula (2006-2010), as políticas educacionais apresentaram um modelo de gestão mais comprometida com os setores de ensino por meio de parcerias dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar.

Analisando algumas das semelhanças e diferenças de políticas públicas entre os governos de direita e de esquerda destacam-se a Criação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o Bolsa-Escola Federal (Lei nº 10.219), no ano de 2001, no segundo mandato de FHC, e a Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº 11.494), no ano de 2007, no segundo mandato de Lula.

No que se refere à primeira normativa, o governo petista deu continuidade ao programa criado no governo FHC, realizando a alteração da nomenclatura do programa social para Bolsa-Escola Federal, e institui, por meio da Lei n. 10.836, de 2004, o Programa Bolsa-Família. Com essa ampliação, o referido programa de transferência de renda passou a contemplar mais famílias consideradas em vulnerabilidade social (OLIVEIRA, 2009). Quanto à segunda normativa, no governo petista enfim ocorreu a regulamentação do Fundeb. Tal regulamentação representou um avanço, pois, no período das reformas educacionais durante o governo FHC, devido às influências neoliberais, o acesso aos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 foram bastante afetados, conforme aponta Dalila Oliveira (2009, p. 199):

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996.

Ao término da recuperação da trajetória normativa educacional brasileira nas últimas décadas, quando foram evidenciados fortes traços de políticas desenvolvimentistas, tecnocratas, tecnicistas e neoliberalistas, conclui-se o quanto a educação vem sendo subjugada ao poder capitalista, cujo desdobramento, entre outros, coloca a educação como mercadoria

disponível no mercado a ser consumida em prol da manutenção do poder econômico-político e sociocultural das elites.

Diante dessa evidenciação, e, em reconhecimento do quanto a trajetória da educação brasileira observada nas últimas décadas vem sofrendo influência da ideologia político-econômica calcada na lógica mercadológica capitalista, na próxima seção será apresentada uma análise crítica de como os pressupostos ideológicos neoliberais encontram-se presentes dentro da Base Nacional Comum Curricular (2018). Destacando que tal análise tem como parâmetro o uso da linguagem em sua manifestação sócio-discursivo-linguística.

## **5 ELEMENTOS IDEOLÓGICOS NEOLIBERAIS NA BNCC (2018): ESTRUTURA, CONCEITOS E O USO DA LINGUAGEM EM PROL DO PROJETO PRIVATIZADOR DA EDUCAÇÃO**

Finalizando os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, nesta terceira seção é realizada uma análise crítica — tendo como *corpus* alguns pontos da Base Nacional Comum Curricular (2018) — de como as políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas, vêm acompanhando as imposições capitalistas, com manifestações impactantes para a formação formal e cultural. Também é apresentada uma análise teórico-crítica de como o termo competência, bastante utilizado na BNCC (2018), encontra-se fortemente alinhado ao discurso neoliberal na educação e de que maneira o uso da linguagem em sua manifestação sócio-ideológico-discursiva acaba por corroborar com os ideais capitalistas.

### 5.1 BNCC (2018): HISTÓRICO DE SUA PRODUÇÃO E DE SUA ESTRUTURAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se encontra atualmente em sua terceira versão. Ela se divide em três versões que foram construídas por meio de outras normativas e da participação de segmentos considerados importantes no âmbito da Educação, sendo suas versões publicadas nos anos de 2015, 2017 e 2018. A cada nova publicação da BNCC, foram acrescentados currículos respectivamente voltados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Segundo Victor Juzwiak e Astrogildo da Silva Júnior (2022), as normativas consideradas que antecederam e subsidiaram a construção da Base Nacional Comum Curricular, em todas as suas três versões, foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional da Educação (PNE).

Por se tratar de um documento norteador para a Educação Básica, a BNCC também contempla as diferentes modalidades e níveis contemplados pela Educação Básica. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos trâmites normativos iniciais da elaboração e consolidação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 5 — Síntese das normativas relativas à construção da BNCC até a publicação de sua primeira versão

Normativas	Ano
<p>Com objetivo de auxiliar equipes escolares, principalmente no que referia ao desenvolvimento dos currículos, dez volumes da então nova normativa denominada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, foi homologada.</p> <p style="text-align: right;"><b>(continua)</b></p>	1997
<p>Com a justificativa de ampliação e aprofundamento do debate escolar envolvendo escola, pais, sociedade e governo, é homologado também em 10 volumes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.</p>	1998



<p>Após as homologações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, contendo quatro partes é homologado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).</p>	2000
<p>Entre o ano de 2008 e 2010 funcionou o Programa Currículo em Movimento que visava à melhoria da qualidade educacional por meio do desenvolvimento do currículo para os três níveis da educação básica.</p>	2008/2010
<p>Por meio da Resolução nº 5, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p> <p>Também neste período é sancionada a Resolução nº. 4. Essa normativa definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs).</p>	2009/2010
<p>A Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, determina no ano de 2012 por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental o aumento para nove anos o período escolar do Ensino Fundamental.</p>	2011
<p>A Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p> <p>A Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.</p>	2012
<p>A Portaria nº. 1.140, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).</p>	2013
<p>O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, é regulamentado através Lei nº. 13.005. Esse plano contou com 20 metas em prol da melhoria da</p>	

<p>qualidade da Educação Básica.</p> <p>No mesmo ano de 2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae). Tal conferência foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) o qual resultou em um documento contendo propostas e reflexões para a Educação brasileira.</p> <p style="text-align: center;"><b>(conclusão)</b></p>	2014
---	------

Fonte: Elaborado pela autora em base no histórico disponível no site da Base Nacional Comum Curricular (2022).

Considerando-se que a educação apresenta função de ser transformadora social por meio da socialização do conhecimento e também de ser promotora da apropriação cultural de maneira subjetiva, ao mesmo tempo em que também atende aos imperativos da ordem social capitalista, ela se encontra dentro das tensões geradas pelas forças de poderes, assim como sofre interferências constantes dos grupos detentores do poder. No contexto sociopolítico e econômico em que aconteceram os eventos apontados acima, o Brasil passou por mudanças de governos de bases ideológicas contrárias, bem como começou a vivenciar de maneira muito mais acentuada interferências internacionais na Política de Educação. Branco *et al.* (2019, p. 157) concluem que:

[...] as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros. De outra parte, as interferências internas se concretizam pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua por meio de instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela vinculação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Cabe destacar que esses acontecimentos políticos e econômicos envolvendo o início da construção da BNCC não ocorriam de forma dissociada das demais esferas que compõem a sociedade, pois “as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes — com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversas [...]” (MICHETTI, 2020, p. 2, grifos da autora). Nesse processo de articulação entre esses diferentes agentes e as interferências do capitalismo, observa-se o quanto essa última corrobora com o fortalecimento da pseudoformação no cenário contemporâneo brasileiro.

Em continuidade aos momentos que culminaram na construção da BNCC, em meados do ano de 2015 aconteceram sucessivas ações as quais apresentaram como desfecho a publicação de sua primeira versão, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6 — Síntese das ações relativas à homologação da primeira versão da BNCC

Ações	Mês/Ano
Redações a respeito da primeira versão da BNCC são elaboradas.	Junho/2015
No mês seguinte a este acontecimento, a primeira versão da BNCC começa a ser construída.	Julho/2015
A primeira versão da BNCC é publicada.	Agosto/2015
Após a publicação da primeira versão da BNCC, é aberta para a sociedade consulta on-line.	Setembro/2015

Fonte: Elaborada pela autora com base no histórico disponível no site do Movimento pela Base (2022).

A consulta on-line foi estabelecida com o propósito de promover uma discussão ampla envolvendo os vários atores da sociedade, da área educacional-científica, das instituições escolares em todos os níveis e organizações do terceiro setor. Cabe destacar que em todas as três versões da BNCC foram instituídas formas de participação deliberativa. Em sua terceira versão, esse fato consta nas páginas iniciais da Base:

Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 20).

No ano de 2016, com mais de 12 milhões de contribuições, encerra-se a consulta on-line da primeira versão da BNCC. Iniciam-se, então, novas ações que culminaram na publicação da segunda versão da referida normativa, bem como mobilizaram contribuições para elaboração da terceira versão. O quadro a seguir apresenta de maneira sintetizada essas ações:

Quadro 7 — Síntese das ações que subsidiaram a segunda versão da BNCC, bem como apresentaram contribuições para sua terceira versão

<b>Ações</b>	<b>Mês/Ano</b>
Com mais de 12 milhões de acessos por parte da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas, finaliza-se a consulta pública iniciada no ano de 2015.	Março/2016
Os resultados obtidos por meio da consulta pública são sistematizados.	Março a Maio/2016
A segunda versão da BNCC é apresentada.	Maio/2016
São realizadas conferências por todo o Brasil para participação de Educadores .	Junho a Agosto/2016
É instalado o comitê gestor para análise da consulta pública.	Julho/2016
São elaborados relatórios com vistas a contribuir com a versão da BNCC 2017.	Setembro/2016

Fonte: Elaborada pela autora com base no histórico disponível no site do Movimento pela Base (2022).

Posteriormente a esses acontecimentos, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, contendo os currículos direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, conforme descreve o quadro abaixo:

Quadro 8 — Resumo das ações que ocorreram no ano da apresentação e da homologação da terceira versão da BNCC no ano de 2017

<b>Ações</b>	<b>Mês/Ano</b>
A 3ª versão da BNCC é apresentada.	Abril/2017

O Conselho Nacional de Educação, por meio de audiências, analisa a 3º versão da BNCC.	Junho a Setembro/2017
São instaladas redes para sistematização das discussões deliberadas nas audiências.	Agosto/2017
O Conselho Nacional de Educação aprova a 3ª versão da BNCC.	15 de Dezembro/2017
A versão da BNCC (2017) é homologada.	20 de Dezembro/2017

Fonte: Elaborada pela autora com base no histórico disponível no site do Movimento pela Base (2022).

Em virtude de a primeira versão da BNCC ter sido publicada no ano de 2015, considera-se importante trazer os posicionamentos, com base em publicações realizadas nos anos de 2014 e 2015, por parte de professores e de pesquisadores do campo educacional. Nathália Rocha e Maria Pereira (2016) identificaram em suas pesquisas sobre as referidas publicações basicamente três grupos com opiniões distintas sobre a BNCC. O primeiro grupo, segundo as autoras, foi contrário à construção da BNCC.

Esse grupo argumentou que uma normativa com vistas a padronizar currículos tenderia a ser mais um elemento de controle por parte do Estado e a favor da manutenção da ordem social capitalista. Quanto ao posicionamento do segundo grupo, as autoras explicam que eles chegaram a considerar necessária a construção de uma Base Nacional Comum Curricular desde que sua realização ocorresse de maneira democrática. Entretanto, após a consulta pública realizada no ano de 2015, o grupo em questão chegou à conclusão de que a versão apresentada estava voltada para um “[...] projeto pragmático, ao documento conteudista, à política não democrática e ao currículo mínimo.” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 227).

O terceiro grupo identificado pelas autoras da pesquisa mostrou-se favorável à construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Segundo os educadores e os pesquisadores partidários à elaboração dessa normativa, um documento norteador de práticas curriculares comuns a todas as regiões brasileiras poderiam promover acesso à aprendizagem de maneira justa e igualitária. Fora as identificações dos três grupos apontados, Rocha e Pereira (2016, p. 230) também fazem a seguinte colocação:

Dentre os posicionamentos, percebemos algumas preocupações relacionadas à BNCC quanto à garantia do espaço da diferença, ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações de uma BNCC nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente.

Voltando à construção da BNCC, após essas sucessões dos acontecimentos normativos observados até a publicação de sua terceira versão, no ano de 2018 é entregue e promulgada a versão atual da Base Nacional Comum Curricular com a inclusão da etapa do Ensino Médio através da Resolução CNE/CP nº 4/2018. O acréscimo dessa etapa, na BNCC, ocorreu por meio de ações normativas e deliberativas, embora a participação por meio da participação da sociedade e da comunidade educacional seja criticada por muitos especialistas da área da educação. No quadro que se segue, são apresentadas resumidamente as ações que constituíram essa inclusão:

Quadro 9 — Síntese das ações relativas aos acontecimentos que culminaram na inclusão da etapa do Ensino Médio na BNCC

Ações	Mês/Ano
Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Março/2018

<p>Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir desta data o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la</p>	<p>02 de abril/2018</p>
<p>O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC é instruído.</p>	<p>05 de abril/2018</p>
<p>Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio.</p>	<p>Agosto/2018</p>
<p>Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debates e preencheram um formulário online sugerindo melhorias para o documento.</p>	<p>Dezembro/2018</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no histórico disponível no site da Base Nacional Comum Curricular (2022).

Ao término da recuperação da recente trajetória da construção das três versões da BNCC e da inclusão da etapa do Ensino Médio, no ano de 2018, nota-se, nesta construção, um esforço justificado por seus idealizadores como um documento necessário à implantação de currículos comuns enquanto referência para todo o território nacional. Entretanto, percebe-se que o caráter pedagógico colocado por seus elaboradores e apoiadores apresenta pontos em conformidade com a lógica neoliberal privatista da educação, por meio da instrumentalização da razão em prol da lucratividade, que se apresenta na contemporaneidade transvestida do lema gerencialista.

Na próxima subseção, intencionando evidenciar o quanto o conceito de competência mostra-se alinhado aos imperativos neoliberais, abordar-se-á a interferência político-econômica advindas de diretrizes internacionais as quais visam, entre outros interesses, silenciar as “contradições sociais e econômicas, produzindo uma universalidade abstrata que

tem por função acomodar os indivíduos frente ao existente e à realidade instituída.” (CROCCO, 2009, p. 2).

## 5.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA BNCC (2018): A FORMAÇÃO SUBJUGADA AOS INTERESSES MERCADOLÓGICOS

As alterações oriundas da Lei nº 13.415/2017 estabeleceram um modelo de currículo para o nível médio da Educação Básica. Esse currículo é composto “por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 475). Os itinerários em questão contemplam cinco diferentes áreas do saber:

- I. Linguagens e suas tecnologias;
- II. Matemática e suas tecnologias;
- III. Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V. Formação técnica e profissional.

Para efetivação e alcance dos diferentes arranjos curriculares colocados enquanto norteadores para a Educação Básica, em suas cinco áreas do saber, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 475) traz uma proposta pedagógica a qual visa (re) orientar os currículos estabelecidos por meio das seguintes orientações:

- I. Orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018;
- II. Orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12), considerando também as competências específicas de área e habilidades no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento.



Observa-se que as referidas orientações são regidas por competências gerais e por competências específicas, tendo esta última respectivas habilidades no que concerne às áreas do conhecimento. De um modo geral, as competências e as habilidades presentes na Base são consideradas diretrizes que buscam regulamentar por meio de uma “formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável [...]”. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 470). Quanto aos conteúdos a serem ofertados nas disciplinas descritas, cada série/ano que compõe o Ensino Médio deve providenciar as adequações necessárias às suas realidades territoriais.

Dos muitos conceitos encontrados na BNCC (2018), o de competência chama a atenção por ocupar lugar de destaque. No decorrer de toda a normativa, percebe-se o quanto ele remete aos processos de ensino-aprendizagem por ser colocado enquanto “mobilização de conceitos (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” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 8).

Alegando reconhecer que a educação deve estar pautada em valores que visam à transformação da sociedade em consonância com o estabelecido pela chamada Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>8</sup>, a BNCC (2018), logo em seu texto introdutório, ressalta a importância de se trabalhar as competências.

Desta forma, a normativa elenca dez competências gerais colocadas como essenciais nos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas pela Educação Básica. Por fazerem parte de um conceito que se articula com os aspectos normativo-teóricos contemplados dentro da BNCC (2018), no quadro a seguir são apresentadas, de maneira sintetizada, as competências gerais em questão:

Quadro 10 — Síntese das Competências Gerais da Educação Básica BNCC (2018)

Competência I	Valorização do conhecimento.
---------------	------------------------------

<sup>8</sup> Trata-se de um plano global contendo ações voltadas ao enfrentamento de questões consideradas mais urgentes pelos países membros que integram a Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://agenda2030.stj.jus.br/sobre-a-agenda-2030/>. Acesso em 12 fev. 2023

Competência II	Incentivo ao pensamento crítico, investigativo e científico.
Competência III	Valorização da pluralidade artística e cultural.
Competência IV	Incentivo à comunicação por meio das diferentes linguagens existentes.
Competência V	Incentivo à criação e à utilização de tecnologias digitais.
Competência VI	Valorização da diversidade de saberes para o exercício da cidadania e ao projeto de vida.
Competência VII	Promoção — por meio da construção argumentativa — da consciência socioambiental e o consumo responsável dos bens naturais.
Competência VIII	Promoção do autoconhecimento e do autocuidado física e emocional individual e coletivo.
Competência IX	Exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos, da cooperação e da diversidade sociocultural.
Competência X	Promoção da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, da resiliência e da determinação pessoal e coletiva.

Fonte: Adaptado pela autora com base na Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 9-10).

Percebe-se que as competências gerais expressam escopos diversos aos quais descrevem a abrangência da formação em um sentido amplo e plural. Na busca pela evidenciação de elementos racional-tecnocratas que apresentem interlocução com os objetivos propostos na presente pesquisa, serão analisadas três das dez competências gerais elencadas.

A primeira competência geral descreve a necessidade da valorização do conhecimento “historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, *continuar aprendendo* e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 9, grifos meus). Entretanto, nessa competência, o discurso neoliberal, a favor da reprodução racional da educação submetida aos critérios financeiros, já se faz presente, conforme José da Conceição, Joilson São Pedro e José de Eça (2002, p. 9) apontam:

Os conceitos que estão atrelados ao “conhecimento” proposto nesta competência envolvem uma relação proximal com a formação tecnicista alinhada ao capital e ao mercado de trabalho. Isso reduz o conhecimento a uma condição pedagógica associada a faceta do capitalismo que exige dos sujeitos um comportamento prático e eficaz.

No que tange aos fatores culturais, a terceira competência geral coloca a necessidade da valorização das “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, [...] de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 9).

Levando em consideração o modelo educacional neoliberal — ao qual dificulta a apropriação cultural de maneira subjetiva, deixando a cargo dos próprios sujeitos a busca por uma formação contínua —, dificilmente esta competência será capaz de oferecer subsídios a uma formação comprometida de fato com valores culturais. Isso ocorre em virtude de a escola nos últimos séculos ser incumbida de ser socializadora do conhecimento e da integração cultural ao mesmo tempo em que também lhe foi atribuída a função da formação para o mercado do trabalho. Néstor Canclini (2008, p. 23) assim explica o quanto a mercantilização da educação vem afetando sua autonomia e sucumbindo aos ditames da acumulação do capital:

A educação foi cedendo autonomia ao diminuir a importância da escola pública e laica e crescer o ensino privado que, com frequência, subordina o processo educacional às aptidões de mercado e se preocupa mais em capacitar tecnicamente do que formar para aptidões culturais. Em vez de formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento, treina peritos disciplinados.

Deste modo, uma formação capaz de oferecer experiências subjetivas necessárias à consciência dos múltiplos elementos — os quais ideologicamente se escondem nas contradições sociais — seria aquela que apresentasse métodos críticos-reflexivos articulados e

contextualizados na realidade social, cultural, política e econômica constituintes da vida em sociedade. Algo que vem se mostrando cada vez mais inacessível visto que a formação cultural, tal qual identificada na sociedade contemporânea, apresenta-se amalgamada a uma “consciência progressista, que resiste à cultura cooptada e deturpada como propriedade, não apenas está acima da formação cultural, mas também, por sua vez, está sempre abaixo dela [...]” (ADORNO, 1996, p. 410).

No que compete ao incentivo de práticas para o educando, a sexta competência geral aponta a valorização das “experiências 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” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 9).

Analisando esta competência geral sob o prisma das contradições observadas no modelo de escola neoliberal, percebe-se o alinhamento da BNCC (2018) articulada ao plano de vida de maneira individualizada. Laval (2004) explica que o enfoque na individualidade humana é uma das principais características da atual sociedade neoliberal globalizada. O autor também atenta para o perigo que tal enfoque representa: o desvio da apropriação do conhecimento necessário à construção de consciências críticas e autônomas, as quais somente são possíveis por meio de atividades coletivas. Na sociedade na qual se exalta cada vez mais a competitividade entre os sujeitos, a individualidade humana adquire *status* em que o “privilegio é conferido ao individualismo de caráter possessivo [...] o ‘direito a diferença’ se impõe abstrata e arbitrariamente. Nessa cultura, parece vigorar a máxima segundo a qual ‘não há sociedade, só indivíduos’” (NETTO, 2012, p. 421).

Conscientes de que a tônica do sistema capitalista jaz na acumulação de lucros por meio da apropriação privada da (re)produção do trabalho, a constante ênfase encontrada na BNCC (2018), com a nomenclatura “mundo do trabalho” (são 37 citações ao longo da normativa) indica nitidamente uma preocupação em formar sujeitos para a vida laborativa. Entretanto, há um fato que vem sendo ignorado quando se fala tanto em preparo para o mundo do trabalho: o capitalismo em sua fase tardia, iniciado na década de 1940 do século passado, que vem dando sinais de um esgotamento advindo de mais uma das crises cíclicas do capital (MANDEL, 1985). Especificamente esta crise, à qual se encontra em curso na atualidade, coloca em risco o mundo do trabalho em virtude de inovações tecnológicas nas quais a mão de obra humana vem sendo substituída, de flexibilizações das funções dos trabalhadores, da estagnação do capital frente à superprodução acumulada nas últimas décadas, entre outros fatores. Mediante tais identificações, não seriam necessárias políticas educacionais voltadas para o enfretamento desse declínio do mundo do trabalho em curso?

Retomando a análise dos elementos que circundam a Base, importa ressaltar que, sendo a BNCC (2018) um documento de caráter normativo-político, mesmo suas competências gerais apontando para uma formação plural, cidadã, crítica etc., ela não deixa de atender aos imperativos do mercado. Isto porque, conforme já explanado neste trabalho, a elaboração e a construção da Base Nacional Comum Curricular, em todas as suas versões, sofreu forte influência ideológica do capital. Destacando que tal influência não acontece de maneira neutra; ela reflete o direcionamento da educação no Brasil nas últimas duas décadas consoante às exigências internacionais do mundo do trabalho. No atual cenário global de políticas neoliberais a serviço predominantemente da obtenção de lucros, as competências gerais não deixam de apresentar características condizentes com a reestruturação produtiva contemporânea. Reafirma-se, assim, como a educação vem acompanhando os processos de adaptação dos sujeitos à manutenção da ordem social, política e econômica vigente, bem como vem sendo utilizada pelo léxico neoliberal como solução a problemáticas (re) produzidas pelos seus próprios imperativos (GALUCH; SFORN, 2011).

Neste panorama, Stephen J. Ball (2001, p. 100) explica que as políticas educacionais encontram-se submetidas a um “conjunto de problemáticas conceptuais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional”. Neste então novo modelo educacional, cada vez mais se percebe o “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica” (BALL, 2001, p. 100).

Uma vez evidenciados alguns pontos das competências gerais que constam na BNCC (2018), passamos a análise do conceito articulado com as esferas político-econômica, sociocultural e pedagógica. Isabel Dias (2010) concebe competência como possibilidade de junção de conhecimentos, de vivências e de fatores sociais os quais juntos formam:

[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projectada no futuro (numa aposta nos poderes do *tornar-se*). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos (DIAS, 2010, p. 75, grifo da autora).

Do ponto de vista consoante à função da educação em ser promotora ao acesso dos saberes, bem como mediadora entre o processo de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de aptidões com vista a promover uma formação humana capaz de solucionar problemas, Maria Lizárraga (2010) apreende competência como:

Uma combinação de capacidades (habilidades), conhecimentos, atitudes e condutas dirigidas à execução correta de uma tarefa em um contexto definido; ou em uma forma de atuar onde as pessoas utilizam seu potencial para resolver problemas ou realizar algo em uma situação concreta. É uma medida do que uma pessoa pode fazer adequadamente como resultado da mobilização de seus recursos e o planejamento de suas ações após completar um processo de aprendizagem (LIZARRAGA, 2010, p. 16).

Para Phillipe Perrenoud (1999, s/p) competência é uma:

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

No que concerne à dimensão que a pedagogia compreende, Marise Ramos (2001, p. 20) explica haver duas tendências do termo que assim são descritas pela educadora:

A primeira delas nega a associação com a pedagogia por objetivos, identificando-a como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. [...] Outra tendência, a pedagogia por competências, aceita a associação com a pedagogia por objetivos num primeiro momento, mas identifica o ponto em que as competências se distinguem dos objetivos.

A respeito da pedagogia por competências, Dermeval Saviani (2007, p. 435) explica que ela “apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. No que se refere à pedagogia do “aprender a aprender”<sup>9</sup>, observa-se que, na BNCC (2018), ela se encontra implícita logo no início da normativa no tópico que trata sobre os *Fundamentos pedagógicos*, sua redação apresenta centralidade do ensino pautado no

---

<sup>9</sup>Corrente pedagógica que, segundo Newton Duarte (2001), ficou conhecida pelos seus métodos centrados na busca do conhecimento pelo próprio educando.

desenvolvimento de competências com base na agenda de organismos internacionais e assim explica o porquê dessa centralidade:

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 (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 13, grifos meus).

Diante do assinalado, evidenciam-se marcas de discursos que mesclam o papel da educação em promover o acesso à cidadania e à aquisição dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, com o preparo dos sujeitos para o mercado do trabalho. Junto a esses discursos é possível a percepção de traços consoantes ao lema gerencialista, o que, de certa forma, coaduna com práticas pedagógicas pensadas na lógica modernizadora que acabam por se configurar muito mais como um ensino linear, uniforme e autoritário do que com um ensino comprometido de fato com uma formação voltada para a cidadania (LAVAL, 2004).

Tendo em vista o modelo privatizador de educação, que vem sendo colocado pelo projeto neoliberal no Brasil, principalmente nos últimos anos, fica clara a recorrência constante da afirmação envolvendo o termo “competência” em todas as versões da BNCC. Justifica-se tal inferência em virtude da identificação de o conceito apresentar associação com o lema da “pseudefetividade” gerencial defendida na mercantilização das escolas. Tal associação entre esses dois significados aponta, também, para uma tentativa de se colocar soluções prontas e abrangentes nas resoluções das problemáticas educacionais apontadas constantemente como fracasso ora dos alunos, ora dos professores (PATTO, 1990). Identifica-se, assim, mais uma tentativa de cunho progressista, tecnicista e utilitarista que “ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população [...]” (DUARTE, 2006, p. 8).

Quanto à utilização da pedagogia encontrada na BNCC (2018) e sua relação com os pressupostos neoliberais identificados na normativa, Valéria Peçanha (2014) chama atenção para o fato de que não apresenta apenas nuances predominantemente fundamentadas no ideal capitalista, mas também vestígios do discurso gerencial. Outro termo muito em voga nas políticas educacionais nas últimas décadas diz respeito ao desempenho escolar. Baseado em

comparações pautadas em competitividades, percebe-se um movimento nas escolas que “se incluem, como parte deste projeto educacional, as lógicas de gerenciamento, de administração, da adoção de índices econômicos como indicadores de qualidade, dos rankings de desempenho, da meritocracia e da remuneração variável” (PEÇANHA, 2014, p. 28). Ressalva-se que avaliar índices educacionais desta maneira é desconsiderar fatores humanos, culturais, sociais em detrimento dos interesses econômicos e políticos dissociados da realidade da maioria dos educandos que frequentam as instituições escolares brasileiras, sobretudo as que pertencem à rede pública no nível da Educação Básica.

Articulando essas manobras tecnicistas evidenciadas na BNCC (2018), com o avanço do projeto neoliberal, observa-se a efetivação de uma formação com indícios apontados para uma preocupação maior em atender aos interesses neoliberais por meio de práticas pedagógicas consoantes ao discurso pautado na valorização do indivíduo. Como, por exemplo, atribuir a ele uma responsabilidade em ter êxito profissional que perpassa questões de méritos e força de vontade, desconsiderando, dessa maneira, fatores histórico-culturais e socioeconômicos. Além dessas características, Laval (2004) coloca outro lado negativo por ele identificado nesta intromissão privada nas instituições públicas de educação: a associação do termo *formação* à lógica privada de produção em grande escala.

Ao se levantar em conta que produzir grandes quantidades favorece o discurso neoliberal e a falácia da meritocracia e da cooperação, percebe-se mais uma das muitas artimanhas do capitalismo: a utilização de uma linguagem modernizadora para antigas manobras manipuladoras. Novas nomenclaturas então são criadas as quais somente se mostram possíveis no campo do discurso, pois não há como se sustentar na realidade do mercado do trabalho, visto que a “indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um dos seus elementos [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 119).

Evidentemente que, no campo conflituoso existente entre os diversos interesses contidos na BNCC (2018), o predomínio do interesse político-econômico em se manter a condição de exploração e de alienação do trabalhador não passaria despercebido. Quanto ao predomínio identificado na normativa em questão, Carolina Heleno (2017) é precisa ao apontar que:

[...] a essência da BNCC coaduna com a manutenção do *status quo* quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade através da descentralização da educação básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação,



pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, e por negar aos estudantes compreender a realidade concreta pela negação da ciência, da fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania. Proporcionando uma educação para o conformismo (HELENO, 2017, p. 12, grifos da autora).

Essa análise da autora reafirma o quanto a educação formal na contemporaneidade, sob perspectivas normativas, encontra-se cada vez mais alinhada ao discurso neoliberal. O modelo privado de ensino, que se encontra proposto na atual conjuntura, mostra-se como um projeto que traz em seu cerne a lógica de avaliação do bem privado para o bem público. A propagação da eficiência — típica da gestão empresarial como algo inovador e possível de aplicação nas práticas pedagógicas — e os discursos fundamentados em práticas tecnicistas, inegavelmente, corroboram a construção de políticas educacionais calcadas em regras competitivas e individualizantes. Considera-se essencial explicitar que a crítica ao modelo de competência identificado na BNCC (2018) jaz no fato de seus elementos encontrarem-se consoantes a regras do mercado de competitividade internacional, conforme pontuam Juciele Dias e Luciana Nogueira (2017, p. 4):

O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as “competências” adquiridas pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante.

Outro fator que corrobora para o avanço do projeto privatizador na educação na contemporaneidade diz respeito ao uso das tecnologias nas intuições de ensino. Sem desconsiderar a praticidade e as vantagens que o uso de ferramentas digitais traz à vida em sociedade, torna-se imprescindível discutir o impacto que a quantidade de informações propagadas por meio das tecnologias acarreta na vida dos indivíduos, principalmente para os jovens. A educação na sociedade do século XXI vivencia o desafio de proporcionar a socialização do conhecimento tendo que se adaptar aos meios digitais. Mas qual é a relação desse aparato tecnológico com o objetivo progressista e “inovador” do projeto neoliberal? Rosemari Silveira e Walter Bazzo (2009, p. 682) explicam que:

A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a

competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região.

A evidenciação do uso tecnológico em favor da mercantilização dos bens socioculturais caracteriza-se como mais um elemento que alimenta a implantação do modelo gerencial nas instituições de ensino. Seguindo o discurso de inovação, de produtividade e de lucratividade, a “escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo” (CARVALHO, 2010, p. 42).

Em complemento à discussão da nova dinâmica colocada pelo capitalismo na era tecnológica digital, observa-se que, na elaboração da última versão da BNCC, constavam de forma quase igual os mesmos sites disponibilizados no debate da construção da versão anterior. Segundo Elizabeth Macedo (2014, p. 1540), tais sites pertencem às “[...] instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola”.

Além da constatação da participação de empresas não públicas no processo de construção da terceira versão da BNCC (2018) — ato este que demonstra claramente a interferência privada nas políticas de educação —, também é possível perceber o movimento da propaganda em seu papel em ser uma disseminadora da ideologia capitalista em documentos educacionais. A respeito do papel midiático no que concerne ao direito de acesso à informação, no Campo Jornalístico-Midiático, na área de Linguagens e suas Tecnologias — Ensino Médio — Língua Portuguesa, a BNCC (2018) traz a seguinte redação:

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 503).

Observa-se que essa redação apresenta um discurso que coloca o papel da imprensa em uma posição de promotora de informações, como ferramenta essencial para efetivação da democracia e como fonte necessária para o combate às falsas notícias. Nesse mesmo campo, há também uma colocação para que “os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias [...]” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 519). Finalizando a função da mídia no Campo Jornalístico-Midiático, na área de Linguagens e suas Tecnologias — Ensino Médio — Língua Portuguesa, a Base afirma que intenciona promover a compreensão sobre “as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 519).

Mediante a identificação de como a BNCC (2018) coaduna com o viés publicitário, que favorece a indústria cultural em seu objetivo de (re)produzir a falsa sensação de integração cultural e de adaptação ao mundo do trabalho, fica evidente como:

Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá reinam as normas do surpreendente e, no entanto familiar, do fácil e, no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina distraído ou relutante (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 153).

Considerando como os mecanismos da indústria cultural encontram-se fortemente presentes na atual conjuntura, tanto no discurso neoliberal de privatização dos bens socioculturais quanto em normativas as quais são constituídas pelo poder público, observa-se uma estagnação cultural no cenário educacional. Isto porque as relações de poderes que ditam as regras da vida na sociedade capitalista compactuam dos mesmos interesses: além de não buscarem a promoção de sujeitos emancipados, ainda se utilizam da educação para colocarem em prática seu projeto privatizador, cujos mecanismos buscam, a todo custo, moldar os indivíduos às exigências socioeconômicas. Neste sentido, a formação que de fato esteja comprometida com a construção de consciências críticas precisa também se encontrar alinhada com um posicionamento crítico “ao racionalismo enquanto ideologia da humanidade e a crítica aos sistemas que reproduzem essa ideologia e controla a sociedade [...]” (FERREIRA, 2008, p. 333).

Finalizando as reflexões suscitadas até aqui, em que se buscou apontar como o modelo de competência encontrado na BNCC (2018) não só atende aos pressupostos neoliberais político e economicamente, como também representa teórica e ideologicamente os interesses dos grupos detentores do poder, no próximo subtópico, será abordada como a linguagem na Base apresenta conteúdo discursivo ideológico em prol do avanço da privatização da educação, bem como para manutenção do *status quo*.

### 5.3 O USO DA LINGUAGEM A FAVOR DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NAS ENTRELINHAS DA BNCC

Não há maneira de se estabelecer relações nas múltiplas esferas que circundam a vida em sociedade que não ocorra por meio do uso da língua em suas variadas manifestações, visto que, segundo Bakhtin (2000, p. 261), “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim, sendo a linguagem uma condutora da expressão dos pensamentos e das ações humanas, não há como ela se apresentar neutra quando materializadas nos muitos discursos que circulam dentro de uma sociedade.

A linguagem humana — expressa por diferentes signos linguísticos e por meio de vários tipos de suportes — envolve subjetividade, escolhas lexicais do leitor/interlocutor, intencionalidades (conscientes ou não), ideologias, polifonia, interdiscursividade, historicidade etc. Desta forma, linguagem é muito mais do que mera forma de comunicação; ela também é construção social coletiva, pela qual, segundo Luiz Travaglia (1996, p. 23), “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) [...]”. Logo, o uso das múltiplas manifestações da linguagem humana implica em ações, finalidades e adaptações aos contextos específicos em que ocorrem os discursos; ou seja, linguagem é interação social (re) produtora de sentidos.

Dentre os muitos estudiosos da linguagem humana em sua complexidade e amplitude, os estudos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo são reconhecidamente referências em virtude de suas teorias apresentarem perspectivas para além do signo linguístico limitado à sua estrutura interna. Importa destacar que os estudos da linguagem, ancorados no pensamento bakhtiniano, significaram um grande avanço para as novas concepções envolvendo o campo da linguagem humana. Isto porque, segundo Beth Brait (2018), a concepção inaugurada pelos autores abrange a língua/linguagem em uma visão macro à qual há o reconhecimento das particularidades contidas nos discursos, favorecendo, assim, o entendimento de como eles são (re) produzidos e como eles refletem as ideologias de quem os proferem.

No que concerne especificamente à (re) produção das ideologias encontradas nos discursos, Cancionila Cardoso (2002) explica que elas retratam as tensões — explícitas ou não — existentes na complexidade envolvendo a linguagem. Logo, as significações contidas nas palavras e nos enunciados são resultados de interações entre locutor e receptor, que, juntos, (re)produzem os discursos em níveis diferentes. Tais discursos constituem um processo de construção e de reconstrução nas mais variadas produções encontradas na comunicação humana; por meio dessa interação comunicacional, cuja heterogeneidade é intrínseca nas relações humanas, ocorre a apreensão de linguagem denominada por Mikhail Bakhtin e seu Círculo como concepção dialógica (BRAIT, 2018).

Alfonso Cárdenas e Luis Ardila (2009) explicam que a concepção dialógica considera as significações das palavras, uma vez que até mesmo elas, isoladas, carregam sentidos a depender da análise utilizada, e, ao mesmo tempo, considera as construções dos enunciados pertinentes às ideologias, às intencionalidades e às diferentes vozes contidas naqueles. Os autores também destacam o fato dessas construções serem influenciadas pelos meios sociais dos interlocutores envolvidos internacionalmente no processo dialógico da linguagem. Importante frisar que a construção dialógica não tem sua significação voltada para as estruturas de diálogos, mas, sim, no fato de os enunciados conterem interação entre os sujeitos que abrangem vozes de outros enunciados, historicidade dos contextos de produção desses enunciados, bem como as múltiplas culturas envolvidas nesta construção. Em uma perspectiva semelhante ao dialogismo de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, Loïc Depecker (2009, p. 97) acrescenta que

[...] a língua não é puramente um sistema, porque se reduzirmos a língua a um simples sistema de signos, ainda é o espírito que intervém [...] A língua não é um ser abstrato ou um puro sistema que teria em si mesmo sua lei de evolução e se desenvolveria de forma inacessível, mas é a expressão da massa falante, completamente atravessada por forças sociais.

Sendo a BNCC (2018) uma normativa constituída por elementos que abrangem várias conotações da linguagem, logicamente as manifestações linguísticas ocupam lugar de destaque dentro das políticas educacionais que tanto representam as diretrizes legais quanto dá voz aos diferentes discursos que nelas se encontram. Adentrando a utilização da linguagem ao longo da redação da BNCC (2018), conforme esperado, observa-se que ela aparece nas áreas gerais e específicas do conhecimento, em capítulos, em subcapítulos, em tópicos e em subtópicos. Na etapa da Educação Infantil, especificamente nos campos de experiências, a linguagem aparece articulada ao trabalho pedagógico com as crianças por meio de

[...] *diferentes linguagens*, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 41, grifos meus).

Ainda no capítulo que versa sobre a etapa da Educação Infantil, no campo de experiências denominado “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, linguagem é apresentada como ferramenta imprescindível para se atingir os objetivos que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento na primeira infância. Na EI03EF01<sup>10</sup>, por exemplo, nota-se claramente o uso da linguagem objetivando o trabalho infantil apontando a construção da comunicação envolvendo “[...] crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões”.<sup>11</sup> Neste mesmo campo da experiência, a normativa educacional destaca a importância da interação que verse “sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”<sup>12</sup>. Já na EI03EF09, a linguagem — em sua manifestação escrita — é colocada como possibilidade de realização de “registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”.<sup>13</sup>

Apoiando-se na concepção dialógica de Bakhtin e de seu Círculo, percebe-se que nos campos das experiências voltados para a etapa do Ensino Infantil há o esforço da BNCC (2018) em apresentar aspectos interacionais, cognitivos, situacionais, entre outros. Tais características são intrínsecas na comunicação humana, nos processos de ensino-aprendizagem — sistematizados ou não — e nas diversas interações interdiscursivas existentes nas múltiplas relações e contextos da vida em sociedade. Vale ressaltar que, no processo dialógico, a comunicação humana ocorre com a participação de diversos sujeitos que fazem uso dela por meio de discursos carregados de ideologias e de intencionalidades, ainda que de maneira inconsciente e sofrendo influências do grupo social no qual os sujeitos estão inseridos (BAKHTIN, 2000).

<sup>10</sup> Estrutura de códigos alfanuméricos que significam respectivamente: EI: Ensino Infantil, 03: Faixa etária crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação (campo das experiências) e 01: Habilidade (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 26).

<sup>11</sup> BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR — Ensino Médio. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2018. p. 49.

<sup>12</sup> Op. cit., p. 49.

<sup>13</sup> Ibid., p. 50.

Shalimar da Silva e Junot Matos (2012) ressaltam que, independentemente de o uso da linguagem ocorrer nos processos de ensino-aprendizagem sistematizados, ou nas diversas interações interdiscursivas existentes, o fazer pedagógico precisa ser apreendido em um nível que possa abranger as determinações históricas, socioculturais, econômicas e políticas. Nesta perspectiva, os autores colocam a questão da comunicação, por meio da linguagem, enquanto mediadora da constituição e da ação humana na realidade em que elas se dão. Realidade esta que transforma os sujeitos e por eles também é transformada.

Essa visão dos autores evidencia o dialogismo enquanto elemento intrínseco da linguagem humana e também enquanto aspecto imprescindível nas práticas pedagógicas. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem pedagógico também ocorre dentro deste universo comunicacional, logo está condicionada a essa dialogicidade constituinte da relação humana em seus vários níveis de comunicação e nos vários contextos em que eles ocorrem. Ressaltando que a linguagem é viva e acompanha as transformações societárias e suas implicações nas vidas dos sujeitos, devendo, assim, sempre ser concebida em seu sentido interacionista e coletivo (SILVA; MATOS, 2012).

Acompanhando o uso da Linguagem nas etapas da Educação Básica, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a BNCC (2018) coloca — em uma competência específica de língua portuguesa, para o Ensino Fundamental I, que a língua deve ser apreendida “como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo — como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 87). Esta competência encontra-se alinhada ao texto introdutório que versa sobre o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica o qual faz a seguinte colocação:

Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das *práticas de linguagem* e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 59, grifos meus).

Articulando a relação entre a mencionada ampliação da “autonomia intelectual” e os novos arranjos laborativos colocados pelos imperativos neoliberais, Lúcia Machado (1998) adverte sobre os perigos existentes quando não há o cuidado da construção dessa autonomia

ocorrer associada a fatores históricos, sociais e coletivos. A autora defende sua colocação anterior apontando que a construção social esteja preocupada, de fato, em promover autonomia aos sujeitos, ou seja, ao trabalho pedagógico de fato comprometido com o acesso à cidadania:

[...] não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações sociais [...] quando se produz um catálogo de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos (MACHADO, 1998, p. 6).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — Língua Portuguesa (1998)* reconhece a linguagem enquanto categoria sociodiscursiva, indispensável para o exercício pleno da cidadania, conforme apontado pela normativa no trecho a seguir:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 19).

Retomando o uso da linguagem nas etapas da Educação Básica, no Ensino Médio a BNCC (2018) atribui à área das Linguagens e suas Tecnologias “a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão *sobre as linguagens* - artísticas, corporais e verbais (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita) [...]” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 481, grifos meus). No que se refere ao trabalho envolvendo as linguagens nesta etapa da educação, a Base indica que ele é desenvolvido por meio dos seguintes componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Como forma de abordagem para articulação entre as diferentes linguagens voltadas para essa etapa do Ensino Médio, a BNCC (2018, p. 86) orienta que as práticas a serem trabalhadas com os estudantes devem oferecer atividades visando à promoção da vivência de experiências com cunho significativo, por meio de “diferentes mídias (impressa, digital,



analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos”. Novamente percebe-se uma formação como solução de problemas — de ordem histórica e socioeconômica — colocando a educação na posição de principal responsável em ofertar concomitantemente acesso à cidadania, ao trabalho e aos saberes científicos. Cientes de que o processo formativo é colocado pela BNCC (2018) por meio de competências, as quais, conforme já apontado nesta pesquisa, apresentam traços consoantes ao projeto neoliberal, Maria Galuch e José Crochík (2016, p. 244-245) são enfáticos ao fazerem a seguinte advertência:

Quando se busca uma formação que possibilite a experiência, o conhecimento é fundamental; quando o objetivo é a formação para a adaptação à sociedade, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida ou o ‘aprender a aprender’, reiterando a formação que reduz a percepção do mundo às formas existentes.

Trazendo a análise do uso da linguagem para sua conotação ideológica, não é de se estranhar que o termo ideologia — em seu sentido marxista — apareça explicitamente nas Habilidades pertencentes às Competências Específicas I e II que constam na área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Na primeira habilidade, EM13LGG102, apresenta como objetivo principal promover a análise que contemple “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e *ideologias* presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 491, grifo meu). Sabendo que parte da imersão dos sujeitos na experiência de mundo ocorre por meio da linguagem, conforme afirma Eni Orlandi (2001), e que esta inserção dos indivíduos no meio social não ocorre sem influências dos aparatos ideológicos controlados pelo poder político-econômico, conforme coloca Louis Althusser (1985), acreditar em um comprometimento preconizado por uma normativa arreigada em pressupostos neoliberais é algo difícil.

No que se refere à Competência Específica I, à qual a habilidade apontada pertence, observa-se que a ênfase do trabalho com diferentes linguagens repete-se tal qual ocorre nas etapas do Ensino Infantil e Fundamental. Além dessa evidenciação, chama a atenção a recorrência de traços do lema gerencialista do “aprender a aprender”, conforme se constata na redação da BNCC (2018), na área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio na referida competência:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para *continuar aprendendo* (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 490, grifos meus).

Identifica-se, dessa forma, uma manobra em que conteúdos pedagógicos são identificados com ênfase em competências e habilidades avaliadas como eficientes. Outro ponto que se destaca corresponde ao fato de que tal avaliação atende claramente aos pressupostos neoliberais, com base nas agendas internacionais em que gradativamente a ideia de competência visa ocupar o lugar da qualidade. Tomaz da Silva (1994, p. 12) explica de maneira objetiva e elucidativa como a ideologia neoliberal utiliza-se da educação para a disseminação de seu projeto mercantilista nos espaços escolares:

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 (SILVA, 1994, p. 12).

Como já mencionando, a segunda aparição literal do termo ideologia na BNCC (2018) — enquanto discurso necessário à dissimulação da dominação capitalista — consta na EM13LGG202, pertencente à Competência Específica II, na área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. O objetivo proposto nesta habilidade indica um ensino com vistas a promover uma análise de “interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e *ideologia*”. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, p. 492, grifo meu). Correlacionando tal objetivo com sua competência específica, nota-se uma redação que busca comportar um discurso que coloca a ideologia enquanto algo pacífico e de fácil conciliação com os “processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia [...]” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 490).

Retomando a análise da utilização do termo ideologia na BNCC (2018), percebe-se que o fato de as menções do termo encontrarem-se predominantemente e literais nas áreas das Linguagens não acontece por acaso. Os signos linguísticos, conforme coloca Pável Medviédev (2012), alcançam muitas esferas, sendo uma delas a semiótico-ideológica. Isto ocorre em virtude de que, para o signo apresentar teor ideológico, ele precisa estar articulado a algo concreto, conforme se constata nas palavras do autor:

Todos os produtos da criação ideológica [...] são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem. É verdade que se trata de objetos do tipo especial, aos quais são inerentes significados, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado. [...] Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações [...] em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49).

Rodrigo Pereira e Beth Brait (2020) explicam que a dimensão semiótico-ideológica ocorre por meio da consolidação dos signos linguísticos — os quais, em um primeiro momento e, sem um dado contexto — aparentam ser vazios de sentido. Entretanto, os autores explicam que essa aparente neutralidade não se sustenta, pois, ainda que de maneira isolada, em algum nível, os sentidos acabam sendo perceptíveis. Tal fato ocorre em virtude de as palavras serem construídas por meio de “uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 41).

Ainda sob a ótica bakhtiniana, independente de extensão, de gêneros falados/escritos, de estilos linguísticos etc., a comunicação humana (re) produz a fala/escrita de outrem do presente ou do passado em uma nova produção à qual provavelmente ressoará na fala/escrita também de outrem em um determinado momento presente ou futuro. Nesta (re) construção interlocutiva acontece o que Norma Fairclough (2001) coloca como processo necessário à compreensão de um enunciado/texto/discurso com questionamentos sobre tais produções, ocasionando, assim, (re) significação e (re) interpretação de ideias sobre um determinado tema. No que concerne à ideologia na construção dos discursos e seus efeitos nas relações sociais, Fairclough (2001, p. 117) também acrescenta que “o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença”.

Uma vez evidenciada a conotação ideológica contida nos signos linguísticos, nota-se o subterfúgio no discurso neoliberal por meio do uso de nomenclaturas “inovadoras”,

“modernas”, “tecnológicas”, “continuar aprendendo”, entre outras. Um exemplo de como o uso da linguagem pode ser utilizado a favor do projeto neoliberal na educação é a troca do termo *conhecimento* pelo termo *competência*; a substituição dos léxicos remete ao modelo de gestão empresarial, promovendo, de certa maneira, a naturalização do sentido contido no discurso do “aprender a aprender”, lema marcadamente gerencialista. Com isso, e por meio de outras estratégias, tentam convencer os trabalhadores a se tornarem flexíveis, polivalentes e mecanicistas. Na atual fase de acumulação do capital, o interesse em se produzir cada vez mais uma sociedade consumista, tecnificada e individualizada visa transformar em mercadoria todo e qualquer mecanismo que apresente possibilidade de expansão das ideias neoliberais.

Do ponto de vista pedagógico, no contexto da adaptabilidade formativa frente às novas relações produtivas e da ofensiva do capital em seu projeto neoliberal na educação, ideologia nos espaços escolares brasileiros, encontra-se inserida nos discursos da “doutrinação ideológica”, da “escola sem partido” e da “*homeschooling*”<sup>14</sup>, entre outros. Vale ressaltar que esses discursos refletem características conservadoras típicas de governos de extrema direita, às quais o Brasil vivenciou intensamente do ano de 2018 ao ano de 2022.

Quanto ao posicionamento ideológico dos educadores, perante as novas práticas pedagógicas impostas pelas constantes transformações político-econômicas na fase neoliberal, José Libâneo (2005) aponta que ele deve estar alinhado com uma práxis profissional consoante à promoção de um ensino-aprendizagem comprometido com a qualidade do conteúdo ensinado. Conteúdo este que não deve limitar o fazer pedagógico à mera reprodução de atividades padronizadas, pois “atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isto envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia” (LIBÂNEO, 2005, p. 1).

Nesta perspectiva colocada pelo autor, no cenário atual, em que a educação encontra-se sob a égide do projeto neoliberal, faz-se necessária uma pedagogia com capacidade de extrapolar a crítica, para que, assim, promova uma participação maior dos diversos sujeitos constituintes da comunidade escolar. Consoante a esse pensamento, enfatiza-se também a necessidade de se combater as ideologias dos propagadores do projeto neoliberal, além da área educacional formal, visto que os defensores da venda das escolas tentam naturalizar os fenômenos de ordem socioeconômica para que, dessa forma, eles não sejam refletidos e

---

<sup>14</sup> Modalidade de ensino proposta no governo de Jair Bolsonaro, no ano de 2019. Este modelo de educação escolar seria substituído pelo ensino domiciliar provido pelos pais dos estudantes ou por seus responsáveis legais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>.

enfrentados de maneira ampla e profunda. Aceitar e normalizar a escola como instrumento de legitimidade da privatização da educação é não romper com as práticas educativas pautadas há anos na manutenção hegemônica do *status quo* (LAVAL, 2004).

Tendo em vista que a privatização da educação dificulta a apropriação subjetiva dos bens culturais, predominantemente para a classe trabalhadora, logo uma formação com capacidade emancipatória, crítica e reflexiva precisa ser contida. Consciente desse risco, o projeto neoliberal encontra na subjetividade enfraquecida refratada na sociedade contemporânea da informação tecnológica, digital e consumista um terreno fértil para a propagação de seus ideais. O projeto da apropriação da consciência subjetiva dos sujeitos visa até mesmo coibir qualquer indício de contraposição aos ditames autoritários e alienadores da ordem social pautada na maximização dos lucros. O que não causa surpresa, muito menos estranhamento, visto que, frente às artimanhas capitalistas em manter a subjetividade humana constantemente submetida aos seus ideais, “o produto espiritual imbuído de ideologia serve, antes de tudo, como instrumento de dominação de seus idealizadores sobre os seus consumidores e destinatários” (FIANCO, 2017, p. 145).

Na esteira da reestruturação produtiva e, sob o prisma da necessidade de modernização mundial, a discussão ideológica nas instituições de ensino no Brasil, nas últimas décadas, vem se mostrando como um terreno de conflitos nos quais estabeleceram embates envolvendo governo, interesses mercadológicos, sociedade e a comunidade escolar-científica (LIBÂNEO, 2015). Especificamente no que se refere ao papel da BNCC (2018) nesta conflituosa relação, verifica-se elementos muito mais condizentes com os pressupostos neoliberais em seu projeto de tecnificação humana voltado para a adaptação ao mundo do trabalho do que para uma formação destinada à construção de sociedades justas e emancipadas.

Articulando as manobras tecnicistas identificadas na BNCC, com o diagnóstico da crise na formação cultural evidenciada por Horkheimer e Adorno (1985), fica claro que os elementos que corroboraram com ela se encontram cada vez mais fortalecidos na atual conjuntura. Especificamente no Brasil, o que se observou na análise crítica de alguns pontos contidos na BNCC, em especial no que se refere à formação subjugada aos imperativos neoliberais, foi uma normativa que trata de políticas educacionais consoantes a uma formação com traços do uso da razão de maneira tecnificada, utilitarista e instrumentalizada. Com essa constatação, encerra-se a discussão promovida nesta última seção, em que se intencionou evidenciar como os imperativos neoliberais se encontram legitimados por parte do poder

político-econômico, bem como avançam cada vez mais no projeto de dominação de todas as esferas que compõem a vida humana e em sociedade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão teórica suscitada na presente pesquisa apontou como as determinações racionais, focadas muito mais nos meios do que nos fins, mostram-se como os próprios impedimentos para a não realização da promessa capitalista de oferecer igualdade e liberdade, pois, nas sociedades administradas, os valores humanos, sociais e culturais passam a ser produtos de troca e de venda visando a obtenção de lucros como meros objetos mensuráveis quantitativamente. Muito mais do que a exploração e a alienação da classe trabalhadora, evidenciou-se como a ordem social capitalista não só acompanhou as recentes transformações tecnológicas como também se metamorfoseou frente às mudanças ocorridas nos últimos dois séculos.

Outro ponto que ficou evidente foi como a crise na formação cultural observada no século XX, enquanto síntese dos múltiplos acontecimentos acentuados após a ascensão capitalista, não só perdura na atual conjuntura como também encontra na ideologia neoliberal uma maneira de se manter ativa. Independente da época, o resultado da exploração mercadológica nas múltiplas esferas que constituem a vida em sociedade é o agravamento das desigualdades sociais em nome de um progressismo tecnológico ao qual, além de manter o ideal capitalista, também corrobora com o retrocesso da busca pela emancipação humana.

No que se refere à análise de alguns elementos das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, especificamente aquelas identificadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), evidenciou-se a influência de fortes traços do ideal capitalista, do uso da razão para uma formação tecnicizada, voltada para a produção de mão de obra barata e conformista ao mercado de trabalho. Também ficou clara a presença do discurso gerencialista enquanto solução milagrosa para os problemas no âmbito escolar, aos quais, conforme apontado nesta pesquisa, estão relacionados às formas atuais que toma o capitalismo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor . **Palavras e sinais: modelos críticos**. Tradução: Maria Helena Ruschel. Supervisão: Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista “Educação e Sociedade”**, n. 56, ano XVII, dez. 1996, p. 388-411.

ADORNO, Theodor. Cultura e administração. *In*: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. Tradução de Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Unesp, 2020. p. 241- 273.

AGENDA 2030. **Superior Tribunal de Justiça (STJ)**, Brasília, DF, 21 jun. 2021 . Disponível em: <https://agenda2030.stj.jus.br/sobre-a-agenda-2030/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **A transformação da filosofia seguido de Marx e Lênin perante Hegel**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

BALDI, Luiz A. de P. A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. **Revista Katálysis**, v. 22, 2019, p. 631- 640.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *In*: **Revista currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99- 116, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR — Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2018.

BOCCATO, Vera R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006, p. 265-274.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRAIT, Beth. Alguns pilares de arquitetura bakhtiniana. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANCO, Emerson P. et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120-122. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BOLSONARO ASSINA PROJETO QUE REGULAMENTA EDUCAÇÃO DOMICILIAR . **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CANAN, Sílvia R. **Influência dos organismos internacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

CÁRDENAS, Alfonso P.; ARDILA, Luis F. R. Lenguaje, dialogismo y educación. **Folios**, n. 29, p. 37-50, 2009.

CARVALHO, Elma J. G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1139-1166, 2009.

CARVALHO, Elma J. G. de. Educação e Diversidade Cultural. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosângela Célia (org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EdUEM, 2010. p. 17-54.

CARDOSO, Cancionila J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002. p.59-80.

CHAUÍ, Marilena de S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena de S. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, p. 245-258, 2016.



CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Payot, Paris, 1976.

CNPQ CELEBRA 70 ANOS DE CRIAÇÃO. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, Brasília, 15 abr. 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/destaque-em-cti/cnpq-celebra-70-anos-de-criacao>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

COMO ATUAMOS. **Movimento pela Base**, 15 dez. 2022. Disponível em:

<<https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#linha-do-tempo>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CONCEIÇÃO, José L. M. da; SÃO PEDRO, Joilson B. de; EÇA, José L. M. de. Base Nacional Comum Curricular- BNCC: uma análise das competências gerais. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022.

CROCHIK, José. L. La pseudoformación y la conciencia ilusionada. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia/ Facultad de Educación, n. 26-27, 2000.

CROCHÍK, José L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Revista Inter Ação**, v. 28, n. 1, p. 15-35, 2003.

CROCCO, Fábio L. T. Indústria cultural: ideologia, consumo e semiformação. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, v. 11, n. 1, 2009.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. A Fábrica do Sujeito Neoliberal. *In: A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELLA TORRE, Bruna. A nova “organização”: Adorno, indústria cultural (digital) e a extrema-direita hoje”. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 24 jun. 2021. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2021/06/24/a-nova-organizacao-adorno-industria-cultural-digital-e-a-extrema-direita- hoje>>. Acesso em: 17 set. 2022.

DEPECKER, Loïc. **Comprendre Saussure: d’après lês manuscrits.** Paris: Armand Colin, 2009.

DIAS, Isabel S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010.

DIAS, Juciele P.; NOGUEIRA, Luciana. O político- ideológico na (nova) base nacional comum curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. **VIII SEAD**, v. 31, n. 2, p. 01-06, 2017.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. **Revista Educação e sociedade**, Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 441-457, 2003.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/ Boitempo, 1997.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Wallace. Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento”. **CSONline Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 2, 2008.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FIANCO, Francisco. Adorno: Ideologia, cultura de massa e crise da subjetividade. **Revista Estudos Filosóficos UFSJ**, n. 04, 2017.

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Pedro C. D. A gênese regional da “Revolução de 30”. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 29, n. 1, p. 113-127, 1999.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística Aplicada**. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola Sem Partido”: Imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 05, n. 9, p. 11-13, 2016.

GALUCH, Maria T. B.; SFORNI, Marta S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa- PR, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.

GALUCH, Maria T. B.; CROCHÍK, José L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 234-258, 2016.

GALUCH, Maria T. B.; CROCHICK, José L. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2018.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL, Carlos A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 1-48, 2013.

GNERRE, Maurizio. **Lingua, Escrita e Poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GRAMSCI, Antônio. Alguns aspectos teóricos e práticos do “economicismo”. *In*: SADER, Emir (org.). **Gramsci - poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HANDAL, Schafik J. El fascismo en América Latina. **América Latina**, Moscú: Progreso, 1976, , 1976. n. 4, p. 121-146.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELENO, Carolina R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** — a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2017.

HISTÓRICO DA BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. **Temas básicos da sociologia**. Tradução: A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INDICADOR Nacional de Alfabetismo Funcional. **INAF 2001: INAF 2001 Relatório disponibilizado para a imprensa**. 2001 (mimeo).

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUZWIAK, Victor R.; SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. da. **Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular**. v. 11, n. 2, p. 810-829, 2022.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? *In*: KANT, I. Immanuel Kant. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. p. 100-117.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José C. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.

LIZARRAGA, Maria L. S. de A. **Competencias cognitivas en Educación Superior**. Madrid: Narcea S.a de Ediciones. 2010.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUKÁCS, Georg. **Geschichte und Klassenbewusstesein**. Frankfurt: Luchterhand, 1983.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Lúcia R. de S. **Competências e aprendizagem**. Belo Horizonte: Texto, 1998.

MANDEL, Ernest. A ideologia na fase do capitalismo tardio. *In: O capitalismo tardio*. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos *et al.* 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARCON, Telmo. "Cultura e educação: perspectivas políticas emancipatórias." **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 291-320.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O princípio da razão durante-da Escola de Frankfurt à crítica alemã contemporânea: Nova Teoria da Comunicação III-Tomo II**. São Paulo: Paulus Editora, 2021.

MARSHALL, James "Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização". *In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.) Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARRACH, Sônia. A. Neoliberalismo e Educação. *In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família: a crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MAZETTO, Flavio E. Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**, 2015.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, 2020.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Lúcia M. W. ; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAULANI, Leda M. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, 2012, p. 413-429.

PALMA FILHO, João C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: UNIVESP, v. 1, p. 85-103, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PARO, Vitor H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.

PARRA, Eduardo B. Zizek: Conceito de Ideologia e Aparelhos Ideológicos. **3º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia as UNESP**, v. 1, n. 1, p. 35-43, 2008.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

PEÇANHA, Valéria L. Pedagogia das competências: A nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: JORNADA DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10. Caxias (MA), 2014. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2014. .

PEREIRA, Rodrigo A.; BRAIT, Beth. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 20, p. 125-141, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Por amor à arte. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, 2005.

PILETTI, Nelson: **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo. Ática, 1997.

PIRES, Marília F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83- 94, 1997.

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**, v. 2, p. 89-115, 1998.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. **Perspectiva**, v. 11, n. 19, p. 47-65, 1993.

PUCCI, Bruno. A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 595-613, 2018.

PRADO, Maria E. Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do Projeto Nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950- 60. **História Actual Online**, n. 15, p. 19-27, 2008.

RAMOS, Marise N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 17-26, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROCHA, Nathália F. E. ; PEREIRA, Maria Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215- 236, 2016.

ROUANET, Sérgio. P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

ROSSI, Ednéia R.; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima M. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EdUEM, 2009.

SILVA, Shalimar M. G. da; MATOS, Junot C. A contribuição da dialogicidade ante a intervenção consciente da realidade. *In*: LIRA, Bruno Carneiro (org.). **Linguagem e ensino**: realidades que se inter cruzam. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 93-106.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-392, 2010.

SILVA, Rodrigo P. da. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 1, p. 107- 127, 2018.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, v. 11, p. 9-30, 1994.

SILVEIRA, Rosemari M. C. F.; BAZZO, Walter. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 15, p. 681-694, 2009.

SOUZA, João V. A. de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard. **Theodor W. Adorno zur Einfuehrung**. Hamburg: Justus Verlag, 2003.

TORRES, Carlos. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.109-136.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

ŽIŽEK, Slavoj. “O Espectro da Ideologia”. *In: Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.