



SEÇÃO: ARTIGOS

(Semi)formação, BNCC e escolarização: qual é a base para a educação?

(Semi)formation, BNCC and schooling: what is the basis for education?

Ademir Henrique

Manfré¹

orcid.org/0000-0002-2067-4657

ademirmanfre@yahoo.com.br

Recebido em: 26 jan. 2019.

Aprovado em: 19 maio 2021.

Publicado em: 16 set. 2021.

Resumo: Este artigo trata do tema (semi)formação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e escolarização. É resultado de reflexões e problematizações oriundas da disciplina de Currículo e Escola por mim ministrada junto aos cursos de licenciatura de uma universidade do estado de São Paulo. Tem-se como objetivo geral refletir criticamente sobre as influências que a BNCC traz às políticas de formação docente na atualidade. Além do suporte bibliográfico educacional específico, o artigo ampara-se nas discussões teóricas desenvolvidas por Theodor Adorno em seus textos filosófico-educacionais, discorrendo sobre o conceito de (semi)formação e educação. A análise proposta conclui que a BNCC poderá transformar a estrutura curricular brasileira não pelo caminho da formação cultural (*Bildung*), mas pelos interesses mercadológicos baseados em aspectos como competitividade, produtividade e empreendedorismo, reduzindo as possibilidades de crítica. Assim, a crítica adorniana à sociedade instrumental emerge como um referencial teórico que contempla a possibilidade de desenvolver em bases diferentes a análise do processo social em que se insere a educação escolar e seus vínculos com a semiformação (*Halbbildung*).

Palavras-chave: BNCC. Escola. Teoria crítica. Formação.

Abstract: In this article we deal with the topic of (semi)formation, the "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC - National Curriculum Common Base), and schooling. It is the result of reflections and problematizations arising from the discipline "Curriculum and School" ("Currículo e Escola") taught by me at the Undergraduate courses at the State University of São Paulo. Our general objective is to develop a critical thought on the influences that the BNCC brings to the policies of teacher education nowadays. In addition to the specific educational bibliographic support, the article is based on the theoretical discussions developed by Theodor Adorno in his philosophical-educational texts discussing the concept of (Semi) formation and education. The proposed analysis concludes that the BNCC can transform the Brazilian curricular structure not by the path of cultural formation (*Bildung*), but by market interests based on aspects such as competitiveness, productivity and entrepreneurship, reducing the possibilities of criticism. Thus, Adorno's critique about the instrument society emerges as a theoretical reference that contemplates the possibility of developing the analysis of the social process on a different basis, in which school education is inserted and its links with the Semiformation (*Halbbildung*).

Keywords: BNCC. Scholl. Critical theory. Formation.



¹ Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, Brasil.

Introdução: cenários do debate sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e educação escolar

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de várias reformas justificadas como essenciais ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pela sociedade do conhecimento.

Desde pequenas, nossas crianças são incentivadas a serem empreendedoras, gerenciadoras, planejadoras, dinâmicas, elementos defendidos como potencializadores do sucesso profissional.

Produtividade, racionalidade, lucratividade, capacidade de aprender a aprender constantemente – muitas vezes desvinculadas do aprender a pensar – são imperativos apresentados como pacotes de aptidões que os indivíduos precisam desenvolver na escola contemporânea.

Dentre o conjunto de reformas educacionais atuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se como proposta de mudanças nas grades curriculares das escolas brasileiras, inserindo competências e habilidades específicas como elementos centrais na formação dos indivíduos.

Este texto trata, basicamente, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, mais especificamente sobre a proposta de formação escolar presente no documento. Amparamo-nos nas discussões desenvolvidas na disciplina de Currículo e Escola por mim ministrada junto aos cursos de formação de professores, uma vez que esta contempla discussões teóricas críticas a respeito da temática curricular, cuja preocupação é revelar o modo como a Base Nacional Comum Curricular institui modelos (semi) formativos instrumentais, cujo objetivo é adequar os indivíduos às novas nuances postas pelo neoliberalismo, além de investigações teóricas específicas.

Partindo das considerações acima, lançamos os seguintes questionamentos: qual a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação? Por que instituir um currículo nacional? A quem interessa a BNCC?

Esses questionamentos nos levam a apontar caminhos interpretativos críticos sobre o processo

de elaboração da BNCC.

Conceitualmente, a BNCC é um documento normativo homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017. Caracteriza-se como um conjunto de orientações, uma lista de conteúdos específicos que os sistemas de ensino utilizarão como base para compor os seus currículos.

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma Base Curricular Comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2016]).

Em outras palavras, significa dizer que a BNCC define os objetivos de aprendizagens que cada escola deve ensinar, nas diferentes etapas formativas de seus estudantes. Por meio de uma lista de competências e habilidades específicas, os currículos serão constituídos traçando estratégias pedagógicas. Diante do exposto, a perspectiva da educação integral é enfatizada. Nessa proposta, afirmam os proponentes da BNCC, os sistemas de ensino devem estar concatenados aos pilares formativos, conforme exposto por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, com ênfase no aprender a fazer.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Diante do exposto, a contemporaneidade exige dos indivíduos uma formação em estreita ligação aos imperativos neoliberais, tendo estes as características principais da valorização da competitividade, do espírito empreendedor: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais preparado. Esse é o ponto nodal do estilo de existência estimulado pela competitividade global.

Levando em consideração que a BNCC se propõe a estruturar a educação básica,² a nossa análise do documento produziu uma crítica em relação à proposta de formação presente em seu texto. O nosso intuito é problematizar as formas como a educação escolar é planejada de acordo com o mercado e suas regras de competitividade.

Posto isso, expomos um recorte do texto normativo, analisando a combinação entre competências e habilidades.

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" e, sobretudo, do que devem "saber fazer", a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Diante do assinalado, as propostas formativas preconizadas pelas relações de trabalho e pela sociedade do conhecimento modelam a constituição do indivíduo autoempreendedor, regulando o que deve ser ensinado nas escolas (ORTEGA; HOLLERBACH, 2020). Foi nesse contexto que assistimos, a partir do ano de 2013, o surgimento do movimento que fomentou a proposta de criação de um currículo nacional, com o objetivo de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular. Foram três versões apresentadas até a homologação do documento final, em dezembro de 2017. É válido lembrar que as diferentes versões do texto articularam o interesse dos diferentes grupos empresariais,³ entre eles multinacionais, além de organizações não governamentais.⁴

Dessa forma, os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país. Já com uma BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da educação (CURY *et al.*, 2018, p. 61).

Essas considerações geraram a seguinte indagação: qual o interesse do empresariado para com a educação brasileira?

Com o discurso de promover a melhoria da Educação Básica – chegando mesmo a um discurso humanitário – tendo como princípios competências e habilidades, a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação garantiria "os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação de professores, os recursos didáticos e as avaliações externas" (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 2). É importante ressaltar que o Movimento pela Base Nacional Comum é uma organização de fomentadores apoiada por grupos empresariais cujo interesse é revestir a educação brasileira de princípios empresariais para melhor gerir a formação educacional dos estudantes.

A partir das considerações acima, notamos que a relação entre educação de qualidade⁵ e desenvolvimento social é essencial ao desenvolvimento do capital global.

Que impactos a BNCC terá na educação básica?

A BNCC traz várias modificações à prática pedagógica. Abaixo, elencamos algumas.

No que se refere à alfabetização escolar – um dos principais eixos da BNCC – os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental devem ser alfabetizados até o fim do 2º ano (proposta oposta apresentada pelo PNE (2014-2024), que propõe a alfabetização até o fim do 3º ano).

As avaliações também sofrerão modificações. Competências e habilidades passam a ser as palavras-chave que nortearão a elaboração dos processos avaliativos. Os livros didáticos seguirão as orientações da lista de conteúdos comuns para as diferentes séries do ensino básico.

No que se refere à discussão sobre "gênero e orientação sexual", o Conselho Nacional de

² No momento de elaboração deste artigo, a BNCC do ensino médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 4 de dezembro de 2018. E mais, sem a participação popular.

³ Samsung Playstation, Avon, Natura, Nestlé, Telefônica, Shell, Grupo Globo, Odebrecht, Itaú, Citibank, Souza Cruz, Dudalina, English-town dentre outros grupos que se interessam pela educação.

⁴ Dentre os grupos não governamentais, citamos: Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco.

⁵ Há no relatório Delors (1996) a proposta da educação embasada nos indicadores de qualidade e equidade relacionados às competências. Por assim dizer: "os responsáveis pela educação deveriam abordar o problema da qualidade do ensino escolar em relação à melhoria das competências dos professores, concepção e elaboração de programas e aspectos conexos e gestão das escolas [...]" (UNESCO, 1996, p. 163).

Educação (CNE) retirou do documento da BNCC os elementos relacionados à temática. A explicação para essa retirada foi que o tema é amplo e gerador de muitas controvérsias. Assim, debates devem ser aprofundados antes de qualquer publicação oficial, entendem os teóricos da BNCC e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A formação docente deverá ser guiada por programas (Residência Pedagógica, PIBID,⁶ por exemplo) que enfatizam a prática pedagógica, trazendo elementos do cotidiano para a sala de aula, aumentando a carga horária das práticas pedagógicas e diminuindo a carga horária teórica dos cursos de formação docente.

Até aqui, apresentamos algumas discussões norteadoras do documento da Base Nacional Comum Curricular. Vejamos agora outro eixo de reflexão sobre o tema, aquele que apresenta críticas⁷ ao processo de elaboração e implantação da BNCC.

BNCC e (semi)formação: críticas

Nesta parte do texto, concentramos nossa atenção no eixo de discussão crítica sobre BNCC e educação escolar.

O intuito é problematizar o conceito de formação presente no documento da Base, evidenciando o atrelamento de conceitos como competências e habilidades ao conceito de semi-formação (*Halbbildung*) desenvolvido por Adorno (1996). Para que se tenha uma ideia mais acertada sobre o que estamos propondo, consideramos que a BNCC parte do conceito de formação oposto ao que estamos tratando nesse debate. Em nossa leitura, formação na BNCC é sinônimo de instrumentalização do pensamento, portanto, de semi-formação (*Halbbildung*), reduzindo a capacidade de crítica e de resistência perante os mecanismos semiculturais.

Cury (2018), Silva (2015), Dias e Nogueira (2017), Ribeiro e Rocha (2017) afirmaram que, no texto normativo da BNCC, está presente a perspec-

tiva técnica e instrumentalizante de políticas educacionais formativas. Assim, “o que ensinar” é entendido como fomento e desenvolvimento de competências e habilidades pautadas em conteúdos específicos regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo, nota-se a forma como as políticas educacionais estão sendo constituídas em uma articulação direta com as regras do mercado e de competitividade internacionais.

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 (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 4).

De acordo com Dias e Nogueira (2017), a noção de competências, habilidades e qualificação parece ser o princípio fundamental à formação do indivíduo na atualidade, atendendo às necessidades de mudanças educacionais em conformidade com o mercado de trabalho. É nítido o prenúncio de um discurso sedutor amparado na ideia de progresso a qualquer custo. Basta o indivíduo ser empreendedor, almejar o aumento da riqueza do capital, do investimento em educação, do capital humano, consubstanciando a adesão a um estilo de vida orientado pelo neoliberalismo.

Villela (2005, p. 37) pontuou que, uma escola que se quer comprometida com o sucesso dos estudantes, necessita seguir princípios-chave no quesito aquisição de competências e habilidades: “eficiência, suficiência, consistência e parcerias”.

Tais concepções compreendem a escola como instituição cujo objetivo é fomentar o crescimento econômico. E a BNCC, nesse contexto, cumpre o papel de aliar processos formativos a interesses mercadológicos. Essas concepções são fundamentadas por pedagogias capazes de “promover

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Criado em 2007 pelo MEC, o referido programa oferece bolsas a alunos de licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES), em parceria com as redes de ensino.

⁷ Para Cury (2018), o documento da BNCC não discute, muito menos aprofunda, por exemplo, a fundamentação sobre os processos avaliativos. Quais os critérios de avaliação? O que avaliar? Quem seleciona os saberes que serão avaliados? A partir da leitura do documento da Base, o que se nota são proposições teóricas genéricas com a valorização do conceito como competências, empregabilidade e qualificação profissional.

uma pilotagem sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira isso deve ocorrer" (SANTOS, 2015, p. 94).

A ênfase pela crescente aquisição de competências e de habilidades alcança centralidade no discurso pedagógico atual, apontando que a pedagogia necessita seguir os imperativos (semi) formativos postos pela BNCC. Logo, postula-se uma proposta de formação inovadora. Essa "lógica ocupa lugar tático no governmentamento sob a noção de sujeito que empreende a si mesmo" (CALIXTO, 2013, p. 28).

Assim, produz-se o perfil do sujeito empresário de si: flexível, inventivo, competitivo, adaptável. Dito de outro modo, muito mais do que gerir a própria carreira, produz-se uma forma de gerir a vida. Não importa o refletir. Leva-se em consideração apenas o produzir e o aplicar.

Diferentes pesquisadores ligados à perspectiva crítica têm se oposto à abordagem empresarial da escola, denunciando a visão técnica e utilitarista da educação.

Ball (2010), por exemplo, pontuou que a cultura do empreendedorismo posta pelas reformas educativas é um meio de controle social, não permitindo aos indivíduos a possibilidade de reflexão e de crítica. Moreno Filho (2015, p. 655) confirma as observações de Ball (2010) ao afirmar que:

A cultura do empreendedorismo que assola nossa sociedade não é um mal em si mesmo, inclusive ela até poderia ser um modo de existência resistente dentro de outro registro histórico. A questão é que o modo pelo qual ela atua em nossa sociedade é endêmica, viral, age por contágio, quase que impossível de escapar. [O empreendedor] é investido desde tenra infância para, na fase produtiva, estar apto a atuar no mercado de trabalho. O empreendedor deve investir constantemente em si mesmo, existe todo um aparato educacional para suprir, reclicar e conformar esse *ethos* empresarial.

Pelo exposto, ao se pensar o currículo por competências, há o aprofundamento do individualismo, do aprender a aprender constantemente – muitas vezes desvinculado do aprender a refletir constantemente –, da meritocracia⁸ (que vença o melhor, o mais preparado, o mais esforçado). Dito

de outro modo, "o discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática" (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 5).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, podemos indagar: que impactos a BNCC traz à prática?

No que se refere ao currículo, notamos o enfoque predominantemente tecnicista, centrando sua proposta em "objetivos de aprendizagem". Essa perspectiva contém a ideia de que, ao definir objetivos, será possível verificar a aprendizagem. De que maneira? Através dos processos avaliativos, os quais são apresentados sem critérios claros.

A lógica bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC em que o professor deve conhecer esta e transmiti-la aos alunos em uma relação que o mundo é de conhecimento do professor, transmitido pelos especialistas, e é, através dele – professor – que o aluno conhecerá o mundo (CURY, 2018, p. 121).

Tratando da formação docente, a BNCC sugere a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores. Fato evidenciado através de programas (e não de políticas) como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica formulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC).

São programas que instituem diversas mudanças nas licenciaturas, uma vez que as instituições de ensino precisam se adequar a eles.

Muitos são os argumentos contrários à padronização, inclusive pondo em questão o sentido de uma BNCC: centralidade nos interesses mercadológicos; desrespeito às diferenças/diversidade e às singularidades; desqualificação do imponderável da educação; o descrédito com as tradições curriculares e disciplinares; projeção de um ilusório discurso salvacionista para o currículo (RIBEIRO; ROCHA, 2017, p. 6).

É interessante destacar que, de acordo com os especialistas do MEC, a BNCC apresenta-se como solução eficaz para os problemas de ordem educacional da atualidade. Currículos ultrapassados, didáticas obsoletas, livros didáticos

⁸ Não podemos deixar de ressaltar que o texto da BNCC segue ajustado às políticas operadas pelo Banco Mundial.

desconectados da prática pedagógica, formação docente em descompasso com a realidade atual são os principais argumentos utilizados pelos defensores da BNCC para mostrar que a escola brasileira ainda se mostra distante da realidade do século 21. É por esse motivo que as escolas necessitam pensar e desenvolver um currículo inovador, como o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caso contrário, toda a educação estará fadada ao fracasso, pontuam os adeptos da BNCC. Assim, combater a fragmentação do saber, integração interdisciplinar curricular, objetivos de aprendizagem, mudanças na formação inicial de professores, referencial nacional para a formulação de currículos, referencial para propostas avaliativas são os principais elementos ressaltados pelo documento.

Com a justificativa de que a formação docente precisa alcançar novos rumos, a BNCC é contemplada como diretriz (semi)formativa para a educação brasileira.

Parafraseando Macedo (2015), o professor tornou-se uma espécie de Prometeu moderno na busca de resolução dos problemas educacionais. Segundo a autora, o professor, constrangido por políticas messiânicas, torna-se reproduzidor de um modelo de educação que enfatiza o empreendedorismo, a produtividade e a competitividade.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, torna-se necessária a discussão crítica sobre educação, semiformação (*Halbbildung*) e políticas curriculares atuais.

Em Nosella (2010), a cultura do desempenho ativa uma dimensão técnica e mecânica ao ato de ensinar/aprender, pois almeja metas, produtividade, resultados.

Alinhado ao pensamento de Nosella (2010), Afonso (2009, p. 49) anotou que, no campo educacional, desde a década de 1990, as políticas educativas vêm adotando um "ethos competitivo com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos".

Traduzindo em outras palavras, nessa lógica empreendedora, os indivíduos "passam a ser vistos apenas pelo prisma da produtividade" (SANTOS, 2009, p. 240).

Diante do assinalado, a pedagogia do aprender a aprender posta pela BNCC nos convoca a refletir sobre o "modelo" de indivíduo que almejamos formar.

No intuito de problematizar o modo como a BNCC trata da formação cultural, destacamos o pensamento de Theodor Adorno e sua crítica ao depauperamento da experiência (*Erfahrung*).

Tomamos o ensaio "Teoria da Semiformação" para evidenciar os limites de se pensar a formação educacional prioritariamente pelos imperativos neoliberais – os quais enfatizam a instrumentalização do pensamento, conduzindo os indivíduos à adaptação, à sociedade administrada, em que a centralidade da noção de "competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle" (SILVA, 2009, p. 449).

Como resistir à instrumentalização do pensar?

O tema da semiformação (*Halbbildung*) é fundamental no pensamento adorniano.

Os processos de tecnificação dos gestos e dos sentidos produzidos pelo ritmo frenético da produção industrial, pelo avanço da técnica e pela complexificação da vida resultaram em uma sensibilidade conformada aos ritmos cada vez mais velozes do contexto contemporâneo.

O que nos chama a atenção em um dos principais textos de Adorno voltados ao tema da formação – Teoria da Semiformação (*Halbbildung*) – é a ênfase nos impasses do processo de formação, pois "a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (ADORNO, 1996, p. 389).

Essa ênfase revela um diagnóstico acerca da sociedade e a aposta otimista no poder do pensamento crítico, cuja resistência em aceitar a fórmula consoladora e conformista de formação acaba por indicar sua impossibilidade atual, a fim de manter viva a possibilidade efetiva.

Para o frankfurtiano, a semiformação (*Halbbildung*) não significa a formação pela metade.

Significa uma crise na formação; é algo em que a formação se degenerou: Essa "limitação da experiência formativa é alvo de muitas das práticas vivenciadas por meio dos currículos escolares, tendo sido responsáveis pela limitação da própria formação, por seu confinamento à condição de Semiformação" (SILVA, 2015, p. 369).

No debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se o quanto as prescrições de competências e de habilidades como orientadoras dos processos formativos impedem os indivíduos de pensar a educação para além do conformismo aos imperativos semiculturais. Trata-se, portanto, de uma conformação aos imperativos padronizadores da formação.

Adorno (1996, p. 405) enfatizou o conceito de experiência no processo de formação (*Bildung*).

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente – e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo, pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.

O que compõe a experiência em Adorno?

Em Adorno (1996), a experiência se traduz na abertura ao novo, ao indeterminado, suscita pensamentos, afetando o indivíduo de forma profunda. A semiformação (*Halbbildung*) é a negação da experiência, da formação (*Bildung*)⁹.

A segunda característica da semiformação (*Halbbildung*) – depois da negação da experiência – é a degeneração do próprio conceito, com a substituição pelo clichê, ou pela falsa projeção, pelo preconceito. Em uma passagem do livro *Dialética do Esclarecimento*, encontramos a expressão "indivíduo semicultivado". Nela, notamos tanto a degeneração da experiência quanto o que os autores chamam de "falsa projeção" – uma degeneração do conceito.

Se o conceito necessita do ego bem formado, a semiformação (*Halbbildung*) produzirá algo

oposto ao conceito, constatou Pucci (1997).

Na sociedade instrumental e tecnológica, Adorno (1996) afirmou que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, converte-se em mercadoria, em puro fetiche. A consequência imediata da semiformação (*Halbbildung*) é a aniquilação do pensamento, pois "o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Podemos dizer que o imperativo capitalista submete a formação ao capital, ao equivalente de troca para servir a seus fins. Assim, características como "seja empreendedor", "aprenda a empreender", "aprenda na prática", "conclua seu curso em apenas 6 meses (formação rápida)", "seja um administrador de sua formação", "personalize sua aprendizagem", "saia da caixinha" passam a ser os imperativos formativos na atualidade. Nessa lógica, cabe ao indivíduo desenvolver sua formação, uma vez que a ele foram dadas todas as orientações a partir das sugestões mercadológicas. Caso não consiga atingir esses objetivos, é considerado um fracassado.

Desse modo, essa formação meramente instrumental não é a formação para a experiência, para pensar o próprio pensamento. É uma formação administrada cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho competitivo. A experiência do sujeito com o objeto é impedida de ocorrer, pois ao sujeito já não é mais possível desenvolver o pensamento, a imaginação e a resistência (ADORNO, 1996).

O filósofo constatou que a atual consciência não está apta à experiência, pois apresenta-se como coisificada. Afirma que a consciência coisificada é uma consciência amputada, pois é destituída de pensamento crítico e de reflexão.

Assim, se chega ao tema da educação.

Em Adorno (1996), a educação que se faz urgente é a educação de resistência e para a contradição.

A partir do exposto, a educação teria por objetivo desmascarar as condições e os condicionamentos do indivíduo e da sociedade. Para

⁹ A *Bildung* representa, em Adorno (1996), o processo de estranhamento e reapropriação entre mundo e espírito, em uma tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito contrapondo à natureza. É um exercício em relação ao tempo, à memória, à história. Esse tensionamento constitui a cultura. A formação (*Bildung*) submetida às relações sociais regidas pela lógica mercantilista e instrumental acaba por converter-se no que Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*).

não andar na contramão da emancipação e da formação, caberia à educação reelaborar-se criticamente através do processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que, no atual contexto, a educação filia-se às exigências do mundo da produção.

Notamos que, ao mesmo tempo que Adorno (1996) apresenta um limite da identidade entre formação e educação, ele não nega o valor da pedagogia. Pelo contrário, ela é indispensável. Entretanto, o frankfurtiano afirma que a simples submissão do homem a preceitos disciplinares é uma violência contra a própria formação, pois:

Poderiam [as reformas pedagógicas isoladas] até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados, e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

Pelo exposto, Adorno (1996) ocupou-se da crítica ao declínio da experiência com a exacerbção da técnica e da sociedade estruturada na forma reificada de compreensão da realidade.

Nosso olhar sobre a educação na contemporaneidade recai na tentativa de refletir sobre o processo de empobrecimento da cultura marcada pela formação meramente técnica, descompromissada com o pensamento, com a autorreflexão, pois "a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola" (SILVA, 2015, p. 375).

No campo da discussão sobre BNCC, notamos o quanto essa proposta está vinculada ao aprender a aprender constantemente, processo desvinculado do aprender a pensar.

O presente ensaio abordou a crítica à ideia de instrumentalização da formação a qual penetrou no debate educacional brasileiro nos últimos anos. Essa cultura semiformativa transfere ao âmbito escolar os dispositivos neoliberais, tais como produtividade, desempenho a qualquer preço, competitividade, geração de competências e habilidades, subordinando professores e estudantes à racionalidade instrumental.

Esta parte do artigo preocupou-se com a tentativa de olhar para o texto de Adorno – Teoria da Semiformação – buscando refletir sobre o predomínio da razão instrumental, escondida sobre a aparente unilateralidade do progresso tecnológico.

Desse ponto de vista, a falta de experiência, de formação significa o maior poder da racionalidade instrumental sobre a subjetividade.

Procuramos destacar que o declínio da formação na escola está ligado à impossibilidade de se estabelecer a autorreflexão com o próprio pensamento.

O que assegura em Adorno o pensamento reflexivo é a autocrítica. Diante disso, pode-se afirmar que a função primeira do pensamento é oferecer resistências ao imediatamente dado e programado, a exemplo das orientações curriculares postas pela BNCC. Para Adorno (1996), a ciência e a pedagogia deveriam se deter na análise mais pormenorizada sobre os modos como a disciplina, a fetichização da técnica e a instrumentalização do pensar se vinculam umas às outras à Semiformação (*Halbbildung*) do indivíduo. Ao recuperar o sentido autorreflexivo e crítico da escola, Adorno cobra da Educação o exercício permanente da autorreflexão crítica a ser recuperada em nome dos ideais de emancipação a serem preservados no tempo presente.

Daí o caráter imanente da formação, a formação sempre em formação, excluindo-se o perigo de soar como formação continuada (reciclagem, cursos de atualização) que, principalmente, por ser instrumental, não se relaciona de forma alguma com o que se está descrevendo. Podemos afirmar que o processo de formação (*Bildung*) é a negação constante da deformação, não como possibilidade ou ameaça, mas como realidade e objetividade (ADORNO, 1996). Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência.

Pagni e Silva (2007, p. 256) afirmaram que Adorno postulou que o professor que "estivesse disposto a pensar o próprio ofício deveria compreender as condições sociais e políticas que envolvem a atividade e se empenhar na reflexão sobre seus limites no mundo totalmente administrado".

Considerações finais

Com a homologação da nova BNCC para a escola básica brasileira, os professores se depararam com uma listagem de conteúdos elaborados por especialistas a pedido do MEC. A recomendação é a de que a educação necessita de uma nova orientação curricular, uma vez que a escola se encontra obsoleta, desconectada da realidade posta pelo século 21.

Privilegiando a abordagem educacional por competências e critérios pré-estabelecidos, "o discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática" (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 5).

A partir dos recortes temáticos realizados, notamos que a proposta da BNCC apresenta medidas no sentido de "modernizar" as grades curriculares das escolas públicas e privadas brasileiras, introduzindo o discurso da competitividade como promessa de flexibilizar a formação escolar. A ideia de competência passa a ser o modelo (semi)formativo requerido pela BNCC.

Segundo Chauí (2014, p. 133), sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação.

Levando em consideração que a BNCC tem como proposta fomentar as políticas curriculares educacionais, a nossa análise geral do documento produziu a necessidade da leitura crítica a respeito do modo como o referido documento propõe a política de formação escolar. Nesse sentido, as palavras-chave preconizadas pelo documento são: competitividade, habilidade, empreendedorismo, capacitação, aprender a aprender, produtividade.

Nos recortes realizados, procuramos debater que a aprendizagem baseada em competências e habilidades depaupera as possibilidades de crítica e de resistência à racionalidade instrumental, pois,

[...] a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado e do apostilamento através de um projeto que busca homogeneizar a diferença, interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento, desumanizando, cada vez mais, o processo educacional escolarizado (CURY, 2018, p. 99).

Nesse sentido, o pensamento adorniano refuta qualquer possibilidade que nega a crítica ao *status quo*. Na Teoria da Semiformação (*Halbbildung*), notamos que a educação que se resume a formar os indivíduos para a competitividade, para a produtividade e para a meritocracia, aspectos privilegiados pela indústria cultural e pelas necessidades mercadológicas, privilegia a instrumentalização do pensamento, "uma formação administrada, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial" (SILVA, 2015, p. 369).

Sob o prenúncio da pretensa democratização, o modelo de formação escolar proposto pela BNCC – aplicabilidade de conteúdos, ser proativo, buscar soluções para problemas imediatos – parece ser o fim último da escola contemporânea.

Diante do exposto, entendemos que o currículo está além da dimensão meramente prescritiva, aquela que indica conteúdo específico, formas, métodos e objetivos de aprendizagem supostamente aplicáveis. Assim, deve-se ressaltar que "o currículo expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito" (SILVA, 2015, p. 370).

Diante disso, podemos estar diante de um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc., e isto é aliado a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem simplificada/instrumentalizada no ensino de competências e habilidades (SILVA, 2017, p. 6).

A partir do exposto, destacamos nesta última seção do texto que o declínio da formação nos moldes postulados por Adorno (1996) está intimamente ligado à impossibilidade de se estabelecer a autorreflexão com a cultura, com o pensamento. Posto isso, insistimos na autorreflexão, a qual exige um tempo de elaboração do pensamento (e não a formação aligeirada, pautada em mecanismos regulados pelo empreendimento educacional).

Assim, a autorreflexão em Adorno (1996) passa pela questão da formação cultural (*Bildung*), e não

pela produção de competências e habilidades instrumentais. Na Teoria da Semiformação, lê-se que "a única possibilidade de sobrevivência que resta à *Bildung* é a autorreflexão crítica sobre a *Halbbildung* em que necessariamente se converteu" (ADORNO, 1996, p. 410).

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação deve ser cultivada. Por outro lado, a Semiformação (*Halbbildung*) (semi)forma indivíduos pobres em experiências comunicáveis, portanto, conformados e em conformidade.

Formação é confronto, tensão. Semiformação é conformidade. Experiência, formação e autonomia perfazem-se em relações tensas.

Na escola, a semiformação (*Halbbildung*) fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias e didáticas empobrecedoras, no ensino instrumentalizado, no desprestígio do professor enquanto fonte de saber, nas atividades voltadas para o "aprender a aprender", no tempo administrado com o objetivo de "formar" mais em menos tempo, no aligeiramento da formação. Como posto anteriormente, formação, no entendimento da BNCC, é sinônimo de aquisição de competências e de habilidades, elementos considerados essenciais para que o indivíduo possa sobreviver – ou melhor, adequar-se – às exigências do século 21.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, este artigo buscou, desde o início, sublinhar que a semiformação (*Halbbildung*) presente nas propostas curriculares atuais está ligada ao pensamento instrumental, à ausência do pensamento autorreflexivo e crítico. Com isso, análises e reflexões do pensamento adorniano foram tomadas como possibilidades de tensão, de contradição, de resistência e de formação.

Nossa discussão passa pela crítica de análises superficiais presentes nas propostas formativas contemporâneas, em que resistência e inconformismo são maneiras possíveis de manifestações da individualidade que só podem ser pensadas em sua negatividade, concebeu Adorno (1996). A resistência, em Adorno, é o resultado depurado da exigência de se manter a tensão perene entre pensamento e realidade.

Do mesmo modo que, para a formação, é essencial que se tenha tempo para experimentar, para tocar, para elaborar, para refletir, para experimentar, pensamos que a escola, enquanto *lócus* privilegiado para a educação, deveria privilegiar o pensamento para a resistência e para a contradição. Para não andar na contramão da formação e da emancipação, caberia à educação reelaborar-se criticamente através do processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que, no atual contexto, a educação filia-se às exigências da instrumentalização do saber.

Cabe então repensar a noção de currículo nacional, entendendo-o como uma rede de interlocução de diferentes saberes, de diferentes aprendizagens, de diferentes experiências e de diferentes atores, e não simplesmente como uma lista de conteúdos elaborados por especialistas a pedido do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de padronizar a formação cultural.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SILVA, Mônica R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís do Maranhão, v. 39, n. 137, p. 411-430, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3CmgWD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-De-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 388-441, dez. 1996.

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 35, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/15865>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017. Versão final.

CALIXTO, Cláudia. **Querer, obedecer e empreender**: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final séc. XVIII e início séc. XIX). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Contra o discurso competente. *In*: ROCHA, André (org.). **Escritos de Marilena Chauí**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 113-115.

CURY, Carlos R; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Juciele; NOGUEIRA, Luciana. O político-ideológico na (nova) Base nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. *In*: Seminário de Estudos em Análise de Discurso. O político na análise do discurso: contradição, silenciamento, resistência, 8., 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sead.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MORENO FILHO, José W. N. Cultura do empreendedorismo: modo de vida e microfascismo contemporâneo. *In*: Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, 6., 2015, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2015. p. 651-66.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. A Base. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/a-base>. Acesso em: 2 nov. 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Necessidade e construção de uma Base nacional Comum. [S. l.], 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br>. Acesso em: 29 set. 2018.

NOSELLA, Paulo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.e-revista.unoeste.br/index.php/fazciencia/article/download>. Acesso em: 23 out. 2020

ORTEGA, André. R.; HOLLERBACH, Joana. D. G. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: a defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, e31592, 3 nov. 2020. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.31592>.

PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J. A crítica da cultura e os desafios da Educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. *In*: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J. (org.). **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 243-271.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da educação. *In*: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 89-113.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Willian; ROCHA, Simony. Sentidos de currículo e de Base nacional Comum Curricular: disputas discursivas em um curso de formação de professores. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, maio/ago. 2017, p. 4-23.

SANTOS, Jane. **Política de avaliações externas**: a ênfase na questão das competências. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SANTOS, Lucíola. Formação de professores na cultura do desempenho: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302004000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, Mônica R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário em disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 dez. 2018.

VILLELA, Cláudia. **Empreendedorismo na escola**. São Paulo: Artmed, 2005.

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Presidente Prudente, SP, Brasil. Professor da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em Presidente Prudente, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Ademir Henrique Manfré
Universidade do Oeste Paulista
Rua José Bongiovani, 700
Cidade Universitária, 19050920
Presidente Prudente, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do autor antes da publicação.