

Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da Teoria Crítica

RUI BRAGADO SOUSA*

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE**

Resumo: Neste artigo procura-se compreender os fundamentos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com sustentação em pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade – Adorno, Horkheimer e Benjamin. A análise específica do objeto insere-se em um conjunto mais amplo de reformas, no contexto macrocósmico da escola neoliberal. Espera-se compreender que o psicologismo inerente à BNCC, como habilidades e competências socioemocionais, converte-se na prática em mera adaptação para uma escola “flexível” como falsa mimese do mercado de trabalho incerto e obscuro do futuro. Nesse sentido, a formação proposta pela BNCC seria pseudoformação ou formação voltada à adaptação e à seleção dos mais aptos. Sustenta-se que esse formato “moderno” da nova base curricular regride ao conceito arcaico do darwinismo social, de seleção natural, acrítico e a-histórico.

Palavras-chave: Reforma curricular; Educação e ensino; Teoria Crítica.

Formation for adaptation and semi-formation: an analysis of BNCC from Critical Theory

Abstract: This paper attempts to understand the foundations of the new Common National Curriculum Base (BNCC) based on assumptions of the Critical Theory of Society- Adorno, Horkheimer and Benjamin. The specific analysis of the object is part of a broader set of reforms, in the macrocosmic context of the neoliberal school. It is expected to understand that the psychology inherent in the BNCC, as social-emotional skills and competencies, becomes in practice a mere adaptation to a “flexible” school as a false mimesis of the uncertain and obscure labor market of the future. In this sense, the training proposed by the BNCC would be pseudo-training or training aimed at adaptation and the selection of the most suitable. It is supported that this "modern" format of the new curricular base returns to the archaic concept of social Darwinism, natural selection, uncritical and a-historical.

Key words: Curriculum reform; Education and teaching; Critical theory.



* RUI BRAGADO SOUSA é graduado em História (UEM), em Pedagogia (FAEL), Mestre em História política (UEM) e doutorando em Educação (UEM).



** LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE é graduada em Pedagogia (UNESPAR), em Letras (UEM), Mestra em Formação docente, doutoranda em Educação para Ciência e Matemática (UEM).

Tentam nos fazer acreditar que é uma reforma escolar, mas é na realidade uma liquidação (Gilles Deleuze, em 1990).

[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros (Adorno, Teoria da semicultura).

Introdução

No quinto capítulo da obra *Educação e emancipação*, intitulado “Educação após Auschwitz”, Adorno afirma que a exigência que Auschwitz¹ não se repita é a primeira de todas para a educação. Este foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação, pois esta tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, o poder para a reflexão, a autodeterminação e a não-participação. Todo o livro, repleto de iluminações críticas quanto ao processo educacional, poderia ser sintetizado nesta máxima de Adorno (1995, p. 150): “A função da escola é a desbarbarização da humanidade”.

Todavia, o fundamento categórico ético que Adorno exige à educação, a emancipação humana, parece estar em vias de desintegração. Segundo a expressão de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora” (apud LAVAL, 2019, p. 65). A atualidade da Teoria Crítica como contraponto e como negação das tendências utilitárias e mercadológicas na educação foi notada por um grupo de docentes e pesquisadores e compilado no livro *Educação contra a barbárie*, organizado por Fernando Cássio (2019). O livro é inspirado em *Educação e emancipação*, de Adorno, atualizado para as demandas e os desafios da educação atual e se insurge contra a “barbárie gerencial” do embuste das

agendas educacionais empresariais, contra as parcerias público-privadas para a “inovação” na gestão das redes de ensino, contra a “[...] lógica individualista e concorrencial que leva pessoas e instituições educacionais a se acotovelarem entre si por um lugar mais ensolarado nos rankings. Para Adorno, cotoveladas são uma expressão da barbárie” (CÁSSIO, 2019, p. 17).

Também na análise de Laval (2019), a escola passa por uma “crise crônica”, pois na cultura de mercado a emancipação pelo conhecimento – velha herança iluminista – é vista como uma ideia obsoleta. Seu objetivo é demonstrar a configuração geral da escola neoliberal como a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo privado. Com um saber essencialmente utilitarista, o conhecimento não passa de uma ferramenta que serve a um interesse individual. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano que elas necessitam. Nesse sentido, a relação educacional é regida por uma relação de tipo comercial que “imita” o modelo do mercado.

O neoliberalismo se apresenta à escola e ao restante da sociedade como uma solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas “na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar” (LAVAL, 2019, p. 22-23). Em suma, a liquefação

¹ O maior complexo de extermínio nazista construído na Polônia, o Auschwitz-Birkenau, que aprimorou a tecnologia da morte com as câmaras de gás venenoso.

progressiva da escola ou sua desintegração, conduz a uma “organização flexível” da instituição, cujos objetivos clássicos que moldaram sua função social e cultural são substituídos por imperativos “flexíveis” e prioritários como a eficiência produtiva e a inserção profissional. Nesse cenário global, o Brasil, segundo Laval, está na vanguarda da escola neoliberal. O sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o modelo francês e de muitos outros países da Europa, com o agravante de que a taxa de admissão nas universidades é inferior no Brasil e o grau de desigualdade entre estudantes de origem social diferente é superior.

Nesse contexto a escola atual adquire funções muito aquém daquelas pensadas por Adorno no período de *Welfare State*, o Estado de bem-estar social quando havia a possibilidade de uma formação humanista. Para a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, ele tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado para o trabalho, cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil (LAVAL, 2019).

De fato, como diz Bauman (2013, p. 53), o Estado decidiu “lavar as mãos”, decidiu desobrigar-se de educar o povo, de forma mais intensa nas áreas de ponta, de pesquisa ou de excelência, de forma mais discreta na escola secundarista ou ensino básico. Nessa conjuntura política e econômica, pensar em reforma curricular pressupõe a necessidade de uma análise

crítica para além da superficialidade à qual ela se propõe. A própria “formação” pautada em habilidades e competências socioemocionais presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um híbrido entre instrução e educação que busca o “aprender a aprender”. Pelo contexto global atual da educação, falar em formação (*Bildung*), que remete ao humanismo e à emancipação, requer uma análise específica que implica pensar em pseudoformação (*Halbbildung*), seguindo as definições de Galuch e Crochick (2018).

BNCC: contexto histórico, objetivos e implicações

Historicamente a educação apresenta intrínseca relação com a organização dos modos de produção e com as forças produtivas, ocupando espaço como indispensável para garantir a expansão e a consolidação do capital e de suas ideologias. De tal modo, a escola expõe uma dupla e concomitante finalidade, sendo elas a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade que se transformam segundo o mundo do trabalho a fim de garantir a reprodução material da existência e a coesão social ao mesmo tempo (NEVES; PRONKO, 2008).

Mediante essas considerações, compreender o contexto histórico, político, social e econômico que permeou a construção da BNCC é fundamental para analisar os objetivos e as implicações dessa Base para a educação nacional. A referência ideal da escola no fim do século XX passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones de nova representação da gestão. No novo modelo pós-taylorista, os empresários exigem dos trabalhadores que sejam não apenas qualificados, mas também maleáveis e aptos a se capacitar. Para produzir assalariados adaptáveis, a

escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em constante inovação, que atenda tanto aos desejos das empresas como às necessidades dos indivíduos. Nesse cenário cada vez mais instável, resultante da “atual fase de acumulação capitalistas” (NEVES; PRONKO, 2008), em termos trabalhistas, econômicos e também políticos, o sistema educacional deve preparar os alunos para a constante *incerteza*.

A incerteza traz consigo o medo e a desesperança, afetos que precisam ser sublimados desde a infância e condicionados à adaptação e à conformação. Afinal, o mundo flexível das novas pedagogias não diretivas, das novas tecnologias, da pedagogia dos afetos, é pensado como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem vai encontrar ao concluir os estudos. A formação para “competências”, organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe e resolução de problemas consiste em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza da exigência de permanente aprendizado. Sob essa exigência que se coloca a *Lifelong Learning Strategy* – aprendizagem ao longo da vida (LAVAL, 2019), implicando na ampliação da educação básica em termos quantitativos e na organização curricular, com a exigência de novos códigos culturais (NEVES; PRONKO, 2008).

A construção da BNCC expressa a prescrição de um currículo nacional elaborado por “especialistas” representados por “empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições” (BRANCO et al., 2019, p. 157). São especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação (MEC) que não “possuíam interesses ideológicos” e apresentaram novos códigos culturais

como uma forma de tornar consensual o que pretendem disseminar como conhecimento oficial. Esses novos códigos culturais apresentados na atual conjuntura educacional permeiam rupturas, descontinuidades e retrocessos que se acentuam principalmente na rede pública.

O marco legal que sustentou a elaboração da BNCC foi a Constituição Federal de 1988 (CF); especificamente em seu artigo 210, assegurou a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com a finalidade de garantir a formação básica comum (BRASIL, 1988). Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (LDB), cujo artigo 26 reafirma necessidade da implantação de uma base nacional comum.

Vale destacar que antes da aprovação da BNCC em vigência, o currículo da Educação Básica nacional foi conduzido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), esta última prevista em caráter de obrigatoriedade. As DCNs continuam em vigor de forma complementar e estruturante em relação à BNCC, que prioriza o detalhamento de conteúdos e competências. Conforme asseveram Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 71, grifos nossos):

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, *competências e habilidades* que nossos estudantes podem acessar.

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, em 22 de dezembro de 2017 e para o Ensino Médio por meio da Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, portanto, diante da

afirmação de Cury, Reis e Zanardi (2018) é lícito afirmar que a base curricular proposta na BNCC se constitui na materialização de uma formação calcada em competências e habilidades.

Segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009), a “Pedagogia das Competências” surgiu no contexto da crise estrutural do sistema capitalista, sendo que no Brasil o termo foi disseminado na década de 1990 com as reformas educacionais para atender o novo modelo flexível. Para as autoras, o modelo calcado em competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, aliando o “saber ser” e o “saber-fazer” premissa que remete às condições psicológicas em detrimento do conhecimento, requisito indispensável para possibilitar a cooptação das subjetividades e fornecer ao indivíduo habilidade necessária para lidar com a incerteza.

Nesse ínterim, Sacristán (1998, p. 120) alerta acerca do currículo/conteúdo que “[...] quiseram romper com a imagem de um ensino transmissor e reprodutor, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais se diminuía a importância dos conteúdos”, tal como ressalta a BNCC, o “saber fazer” em detrimento do conhecimento científico, “instituinto o espontaneísmo como forma de aprender” (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 247). Sacristán (1998, p. 121) aponta ainda que “existe outra razão menos óbvia e mais profunda de ordem política e social nessa divisão do objeto didático: os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar”. A base curricular nesses termos é apresentada na BNCC como um projeto educativo complexo capaz de modelar as concepções, os valores e as ideias, definindo a prática social. Para além disso, destaca-se que os esforços são despendidos objetivando a aplicabilidade prioritariamente nas escolas públicas

conciliando os interesses públicos e os privados.

Nesse sentido, a Base apresenta a definição de competência 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, grifos dos autores). Como o documento elucida, a formação de competências está direcionada em dois aspectos fundamentais: primeiramente, a solução de problemas da vida cotidiana; posteriormente, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, em condições que as habilidades socioemocionais se sobrepõem ao conhecimento científico. Galuch e Crochík (2016, p. 244-245), acerca da temática, advertem:

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.

Os autores apresentam como o “aprender a aprender” conduz a formação de maneira a reduzir a percepção do mundo; em outras palavras, demonstram que o modelo formativo propagado no texto da BNCC carrega consigo uma perspectiva ideológica que delinea a formação para a adaptação e o consentimento, possibilitando a reprodução e a flexibilização do processo formativo e, conseqüentemente, do indivíduo. A Base apresenta a indicação das competências e habilidades que os alunos devem “desenvolver” e “saber fazer”, dentre elas

a mobilização de conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores considerados como aprendizagens essenciais. Nessa perspectiva o aluno é compreendido como aquele que conduz o seu processo de aprendizagem. Como acentuam Galuch e Crochík (2016, p. 245, grifos nossos):

[...] assim, possa ser capaz de rapidamente se adequar às novas situações, não tendo dificuldades de se desfazer de antigos conhecimentos e princípios; trata-se de *flexibilizar o próprio indivíduo*, para se ajustar ao contexto de flexibilização dos processos de produção, consumo e formação.

A BNCC implica conduzir o processo formativo com os conteúdos mínimos que, objetivando assegurar uma formação básica comum à classe trabalhadora, consolida a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis à realidade contemporânea instável. Considerando que atualmente permeamos o mundo do (não) trabalho, ser empreendedor é a solução para “garantirmos” o emprego, para isso o trabalhador precisa ser autônomo, qualificado, inovador, criativo, empático, flexível, resiliente, saber resolver problemas e ser cooperativo. Segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 130), o empreendedorismo seguindo a lógica empresarial, vai além da capacidade de o indivíduo de criar um empreendimento, “está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa”.

Com esses encaminhamentos, temos que a BNCC, ao recorrer aos ideais da pedagogia das competências, denota um ensino capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores comprometidos com a formação socioemocional dos indivíduos, garantindo sua reprodução por meio da empregabilidade e do empreendedorismo, pois “é um desses mecanismos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores inculcando-lhes a ideia de que precisam lutar muito para garantirem um lugar ao sol para si e para os seus” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 131).

BNCC: pseudoformação e falsa mimese

A mimese² ou *mimesis* é um dos conceitos ou categorias mais amplos da literatura. De Platão em *A República* à *Poética* de Aristóteles, da *imitatio Christi* medieval até sua redescoberta por Benjamin, Adorno e Derrida na contemporaneidade, a mimese relaciona-se com a linguagem e com o lúdico. Na época de Platão, a “representação” artística em geral era chamada de *mimesis*. A tradução por imitação empobrece o seu sentido, sendo que o termo “representação” guarda maior afinidade com os objetivos deste trabalho. Contra o seu mestre Platão, Aristóteles reabilita a mimese como forma humana privilegiada de aprendizado. Ele não se pergunta o que deve ser representado/imitado, mas como se imita. “Aristóteles fala em *mimesis* e em *mimeisthai*, ligando o êxito da representação artística não à reprodução do modelo, mas sim ao desenvolvimento

² O termo tem sua raiz epistemológica em *mimos*, dela derivam *mimesthai* (imitar, representar ou retratar) e *mimesis* (a ação de imitar, representar). Para um estudo detalhado sobre o conceito ver *Mimese na cultura*, de Gebauer e Wulf (2004). Em

Vigotski o conceito passa a ser concebido como um dos fundamentos da aprendizagem humana, o que foi notado com perspicácia também por Gasparin (2012).

integral e harmonioso da faculdade mimética” (GAGNEBIN, 1997, p. 83-85).

De acordo com Gagnebin (1997), em Adorno e Horkheimer há uma aversão do *Esclarecimento* em relação à mimesis. O conceito de mimese engloba, na *Dialética do Esclarecimento*, uma ligação originária do sujeito, criança ou “primitivo” à natureza, às divindades que a povoam. Sendo muito mais que simples imitação, a mimese refere-se também à semelhança do outro, à assimilação e à indiferenciação que poderiam levar à dissolução do outro através da magia, da arte, do êxtase ou da morte. Não por acaso, estas advertências estão no capítulo sobre os “Elementos do antissemitismo”, texto no qual as análises de Adorno e Horkheimer culminam na descrição do antissemita como o sujeito anti-mimético por excelência, o indivíduo puro, rígido, limpo que se identifica com o *Führer* por uma mimesis perversa.

Em sua fase mítico-mágica, a civilização substituiu a adaptação orgânica natural, isto é, o comportamento propriamente mimético, pela manipulação organizada da mimese. Na fase histórica da humanidade (certamente Adorno refere-se à Antiguidade) a mimese é novamente substituída pela práxis racional, ou seja, pelo trabalho, no qual a mimese original e incontrolada é proscrita:

O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de viver miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscrição social dos atores e dos ciganos e chegando enfim a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis — é a própria condição da civilização. A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento

objetivo enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através de sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 149).

Para Walter Benjamin, a mimese tem uma função mais propositiva; é uma categoria central de seu pensamento relacionado à infância. No ensaio “A doutrina das semelhanças”, ele afirma que o homem tem capacidade suprema de produzir semelhanças, e “talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética” (BENJAMIN, 1994, p. 108). No sentido ontogenético, a brincadeira infantil constitui a escola da mimese, pois os jogos infantis estão impregnados de comportamentos miméticos. Além do lúdico, é na linguagem que se manifesta a amplitude da imitação ou doutrina das semelhanças.

A ênfase de Benjamin em categorias teológicas e primordiais desemboca em uma compreensão do desenvolvimento da linguagem com base em uma capacidade mimética original, pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências. De acordo com Jobim e Souza (2012, p. 138-139), a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, no início, um simples acompanhamento do gesto, “uma duplicação fonética da mimeses do corpo”. Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A fala imitaria o gesto e este corresponderia ao instinto fundamental – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo (SOUZA, 2012).

Benjamin (1994) afirma que esse dom mimético da linguagem não desapareceu totalmente, apenas modificou-se no curso da história. Ele distingue a faculdade mimética no sentido filogenético (a presença do elemento mimético no universo primitivo) e ontogenético (no jogo infantil e na socialização na infância). O jogo da criança é impregnado de comportamentos miméticos que não se limitam à imitação de pessoas ou a gestos. A criança não brinca apenas de ser professor, de ser médico ou de ser policial; ela transforma-se também em moinho de vento ou em trem, em cavalo ou em gato, ou seja, a criança, por meio da mimese, imita o real, sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas, animais ou coisas (SOUZA, 2012, p. 139).

Ao contrário dos demais seres vivos inseridos na natureza, o ser humano precisa tornar-se parte dela, não lhe basta simplesmente estar no mundo. Nesse processo de construção, de vir-a-ser, a faculdade mimética constitui-se como importante elemento para estabelecer semelhanças, de identificação e de aprendizagem a partir da infância. Não por acaso, as habilidades mais citadas na BNCC são os verbos “reconhecer” e “identificar”, tanto no ensino infantil como no ensino fundamental, quer seja em sua fundamentação geral, quer seja nas atividades propostas.

Ocorre que, ao privilegiar habilidades e competências socioemocionais e não os conteúdos, a BNCC constitui-se *não* exatamente como mimese (no sentido de imitação, mas sobretudo de representação e de semelhança), mas uma falsa mimese, no sentido de que imitaria algo falso, a mimese da mimese. Falso, nesse sentido, seria a reprodução da aparência dos fenômenos e não sua essência. A verdadeira *mimesis* traria consigo todas as contradições do objeto ao conhecimento.

Se, conforme foi apresentado até o momento, a Base prioriza uma formação para a adaptação ao mundo flexível e incerto, visando uma “pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis”, onde o lúdico aparece com função secundária (ao contrário dos PCNs e dos DCNs para Educação Infantil), pode-se dizer que a BNCC constitui-se como semiformação ou pseudoformação. Esta analogia – mimese e BNCC – fica mais clara se analisada em sintonia com a *Teoria da semicultura*, de Adorno.

Adorno demonstra que a formação cultural (*Bildung*), por conta da obstrução de seu teor crítico, está sendo reduzida à semiformação (*Halbbildung*). Sobre este termo, Galuch e Crochick (2018) preferem a tradução do termo alemão *Halbbildung*, utilizado por Adorno em *Teoria da semicultura*, por “pseudoformação” e não como habitualmente “semiformação”. Advertem que “não se trata, na crítica à pseudoformação, de evocar o ressurgimento da formação clássica”, pois “hoje adiantaria pouco ensinar o que era ministrado para alunos de então, pois, a pseudoformação, ditada também pela indústria cultural, altera os sentidos humanos e não somente a consciência” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 39). Um raciocínio lógico, afinal uma semiformação, uma formação incompleta é uma falsa formação.

De acordo com Oliveira (2019, p. 115), a semicultura ou semiformação faz parte do âmbito do cotidiano da vida sob o monopólio da cultura administrada, em que há no indivíduo a presença da “falsa consciência pela instrumentalização e coisificação da razão sob a égide da indústria cultural e dos artefatos mercadológicos tão presentes na arena social contemporânea”. A palavra ‘arena’ utilizada pela autora faz todo o sentido na atual conjuntura social, política e

educacional. Para Galuch e Crochick (2018, p. 38), a pseudoformação é parte do espírito objetivo e traz como produto “o fortalecimento da alienação”. Conforme Wolfgang Leo Maar (2003), semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Afinal, “a pseudoformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2005, p. 11).

A formação atual configurada na perspectiva da lógica mercadológica, a fim de atender à demanda social, consolida-se por meio de uma prestação de serviço rápida, eficiente, com percursos formativos flexíveis e associada à tecnologia da informação e da comunicação. O discurso de uma formação ao longo da vida, sustentado pela premissa das competências e habilidades, norteia a educação formal transformando o ensino em mercadoria. Nas palavras de Schults (2012, p. 29-30), “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”. Nestes termos, a crítica feita por Adorno em meados da década de 1950 mostra-se cada vez mais atual:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam 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 frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente

na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori (ADORNO, 2005, p. 2).

Segundo Adorno (2005, p. 4), “[...] a adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações e debate com as fronteiras do poder”. O cenário que se desenha com os encaminhamentos da BNCC possibilita uma formação calcada no imediato, como algo isolado e espontâneo, totalmente desvinculado de um projeto de formação crítico, emancipatório e refletida sobre as condições concretas que se produz. Desse modo, a proposta de formação da BNCC, ao limitar o indivíduo a adaptar-se ao mundo previamente concebido, nega-lhe a própria imaginação do novo, da alteridade, do pensamento crítico, do vir-a-ser diferente da estratificação social, cultural e econômica do presente. Resta analisar as eventuais consequências deste processo de reificação educacional.

Darwinismo social e seleção dos mais aptos e adaptados pela BNCC

Seguramente, *A origem e evolução das espécies através da seleção natural*, de Charles Darwin, é um dos maiores trabalhos na área das ciências naturais em todos os tempos. O livro foi publicado em 1859 e inspirou uma legião de seguidores. Em suma, sua tese é a de que, na evolução da natureza, algumas espécies de animais sobrevivem por conta da adaptação ao ambiente natural, outras, no entanto, tendem a desaparecer; esta é a lei da “seleção natural”. Darwin escreveu acerca da natureza animal, excluindo o homem de toda sua análise. O infortúnio começou quando alguns teóricos adaptaram as teses de Darwin, do reino animal para a sociedade, para o homem.

Sob todos os aspectos, as leis evolutivas da biologia, das ciências naturais, do naturalismo, são diferentes das leis da humanidade, do homem como ser social por natureza. Mas o darwinismo degenerou-se na forma deturpada do darwinismo social, atendendo aos mais sórdidos interesses e justificando as maiores atrocidades presenciadas pelo “evoluído” e “esclarecido” sujeito herdeiro do iluminismo. Darwinismo social significa a aplicação popular da ideia biológica da seleção natural para o pensamento social. Sua origem cronológica é pouco posterior à obra magna de Darwin. Herbert Spencer cunhou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, em 1864. Ele acreditava haver um tipo de seleção natural na história e se opôs ao auxílio do Estado aos pobres com base no argumento de que isso preservaria os membros mais fracos e malsucedidos da raça (WILLIAMS, 2011).

A raça tornou-se um componente muito importante na ideologia do Imperialismo para quem era perfeitamente possível argumentar que os melhores e mais fortes sobreviventes (no século XIX, a raça anglo-saxã) tinham o dever diante da humanidade de prosseguir impondo-se e de não limitar sua competição diante dos povos mais fracos devido a alguma consideração ética falsa ou a alguma noção legalista de seus direitos (WILLIAMS, 2011, p. 124).

O Darwinismo social agradou os interesses tanto a burguesia quanto a aristocracia. Estimulou a competição desenfreada entre os homens, sem regras, sem ética, ao bom estilo liberal do *laissez-faire*. A aristocracia estava privilegiada, pois, pelos pressupostos da doutrina social darwinista, os mais fortes estavam no topo da competição. Mas a maior justificativa aos interesses imperialistas foi a noção de “raça” utilizada por Darwin

para pensar o reino animal, porém degenerada por teóricos como Spencer e Langbehn para as “raças humanas”, umas inferiores (que deveriam ser conquistadas), outras superiores (que deveriam prevalecer, pela “seleção natural”).

O pensamento social darwinista foi adaptado nas mais diversas vertentes políticas. A socialdemocracia liberal ganhou fundamentação com o livro de Benjamin Kidd, intitulado *Evolução social*, em que argumentava que se devia realizar ações sociais para preservar a competição real. Em um momento que poucos tinham condições para concorrer em igualdade com os mais poderosos, suas teses pregavam a reforma social. Os mais conservadores, contudo, tinham na obra de W. H. Mallock, *Aristocracia e evolução*, os pressupostos aristocráticos. Na obra de Mallock, estão as teorias da elite e os embriões do fascismo, na medida em que cultuava a figura do grande líder, do poder absoluto do mais forte, e a “única” condição à evolução é que os demais simplesmente obedecessem e o seguissem, para colocar suas visões “grandiosas” em operação (WILLIAMS, 2011).

Até mesmo os anarquistas revolucionários, como Kropotkin, buscaram os fundamentos para suas leituras da sociedade na história natural, nas ações “cooperativas” de abelhas e formigas!

Friedrich Engels foi um dos primeiros a notar que a teoria darwinista do reino animal, biológico, não poderia ser associada ao homem, ao social. Pois, para ele “os meios de desenvolvimento são produzidos socialmente, as categorias tomadas do reino animal não são, de forma alguma, aplicáveis”. Mas a iluminação de Engels representava apenas areia de um deserto no pensamento europeu, uma vez que o

darwinismo social atendia às demandas expansionistas do continente berço da Revolução Industrial, fornecia também a fundamentação para subjugar outros povos, ditos “inferiores” (WILLIAMS, 2011, p. 129, 130).

O darwinismo social se converteu na concepção de mundo preponderante das classes dominantes e dos governantes da Europa. Tal pensamento devia grande parte de sua importância à sua natureza sincrética, isto é, “era ciência e fé”. Ele proporcionou um apoio pseudocientífico para as antigas classes dominantes que vinham se reafirmando. Adequava-se às ideias das elites, justificando as desigualdades sociais. Em sua concepção, os homens eram desiguais por natureza, e o mesmo ocorria quanto à estrutura da sociedade, destinada a ser dirigida pelos “mais aptos” (MAYER, 1987).

Seguindo as teorias do darwinismo social, chega-se ao Imperialismo, às teorias racistas e à racionalização da guerra. A seleção pela adaptação proposta pela nova BNCC, no sentido exposto acima, regride a uma nova barbárie. Ao induzir a adaptação resignada com o eufemismo “resiliência”, a uma competição desenfreada como se todos estivessem nas mesmas condições culturais e econômicas, a Base ratifica o que Adorno e Horkheimer escreveram, seguindo Hobbes, *bellum omnium contra omnes* – uma guerra de todos contra todos.

Considerações finais

Com bastante ironia Adorno (2015, p.103) insiste que o ser humano “correto” no sentido freudiano, não mutilado por recalques, “se assemelharia quase indistintamente na sociedade aquisitiva de hoje ao animal predador com apetite saudável”. Isso equivale a dizer que a sociedade atual premia o indivíduo grosseiro e primitivo, a extroversão do *go-getter* ou pessoa agressivamente

empreendedora. Ao contrário, segundo Adorno, o que representa um estado humanamente mais elevado é o “danificado” e não o mais “harmônico”, aquele capaz de resistir. Trata-se da negação determinada em relação a mera adaptação do ser humano na sociedade.

Apesar do pessimismo cultural, da desconfiança em relação ao progresso técnico e a evolução social, o pensamento da primeira geração da Escola de Frankfurt difere radicalmente da resignação fatalista de Max Weber. Ainda que Löwy (2014, p. 118) afirme que “a visão da história de Horkheimer e Adorno é essencialmente de inspiração weberiana”, pois assim como o autor de *A ética protestante*, eles percebem a evolução histórica da civilização ocidental como um processo milenar de desencantamento de mundo. Mais próximos de Marx (e de Freud) os frankfurtianos denunciam a reificação produzida pela razão calculadora que reduz tudo a quantidades abstratas, à razão instrumental. Esta diferenciação entre Adorno e Weber, para além de questões epistemológicas, esclarece os pressupostos e objetivos da BNCC, no que diz respeito ao seu psicologismo inerente, voltado para a adaptação. Para o sociólogo de Heidelberg:

No presente, com nossas instituições políticas, jurídicas e comerciais, com as formas de gestão empresarial e a estrutura que é própria da nossa economia, esse ‘espírito’ do capitalismo poderia ser entendido como puro *produto de uma adaptação*, conforme já se disse. A ordem econômica capitalista precisa dessa entrega de si à ‘vocação’ de ganhar dinheiro [...]. Aquele que em sua conduta de vida não se *adapta* às condições do sucesso capitalista, ou afunda ou não sobe” (WEBER, 2004, p. 64, grifos nossos).

Esta visão de mundo resignada é diametralmente oposta do que escreve Adorno, em seus “Ensaio sobre psicologia social e psicanálise”:

O mecanismo de adaptação às relações enrijecidas é ao mesmo tempo de enrijecimento do sujeito em si: quanto mais adaptado à realidade, tanto mais se transforma ele próprio em coisa, tanto menos vive, tanto mais insano é todo o seu ‘realismo’. [...] A psicanálise, de acordo com a práxis dominante e sua tradição, desacostuma os seres humanos do amor e da felicidade em favor da capacidade de trabalho e da *healthy sex life* [vida sexual saudável]. A felicidade se torna infantilidade e o método catártico em algo mau, hostil, inumano. No adulto isso irá se manifestar como uma satisfação deformada, somaticamente localizada, dissociada da satisfação completa, reduzida profundamente em *some fun* [alguma diversão] (ADORNO, 2015, p. 94).

Para Adorno, indivíduo adaptado à realidade, “sadio”, é tão pouco resistente às crises quanto o sujeito da realidade econômica é de fato econômico. “A lógica socialmente irracional torna-se também individualmente irracional. [...] O triunfo do eu é o triunfo da cegueira produzida pelo particular. Este é o fundamento da inverdade objetiva de toda psicoterapia, que incita os terapeutas à fraude. Na medida em que o curado se assemelha à totalidade insana, torna-se ele mesmo doente” (ADORNO, 2015, p. 90). Adorno (2015, p. 89) parte do princípio de que “o psicologismo em todas as suas formas que toma o indivíduo como ponto de partida incondicional, é ideologia”. Ideologia, como asseveram diversos autores de Marx a Lukács, de Weber a Gramsci, consiste em justificar a dominação, em tornar natural aquilo que é histórico. São as contradições sociais e econômicas escondidas sob o véu do

psicologismo da BNCC e desnudadas pela Teoria Crítica.

Verifica-se, portanto, na visão da Teoria Crítica da Sociedade como instrumento de análise da BNCC, a elaboração de uma reforma curricular pautada nos princípios da formação para a adaptação, configurando uma pseudoformação (*Halbbildung*) e uma falsa mimese do capital financeiro em sua fase hegemônica voltado para a escola. A BNCC, nesse sentido, seria uma espécie de “símile” ou “paródia” não apenas do mercado de trabalho futuro, mas também da própria condição social do sujeito contemporâneo. A racionalidade rumo ao irracional em que a imagem clássica do esclarecimento (*Aufklärung*) converte-se em uma nova barbárie educacional.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. *Primeira Versão*, ano IV, n. 191, Porto Velho – RO, ago., 2005.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANCO, E. P. et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação* | Maceió | Vol. 11 | Nº. 25 | Set./Dez. | DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar*. Prólogo Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURY, C. R. J.; REIS M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

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

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.234-258. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/198053143218>.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÖWY, Michael. *A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MAYER, Arno. *A força da tradição: a persistência do Antigo Regime (1848-1914)*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M.A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

OLIVEIRA, Marta R. F. de. A razão instrumental e os processos semiformativos dos indivíduos: implicações no trabalho docente. In: GASPARIN, João Luiz; MASHIBA, Glaciane C. X. *Os clássicos e a educação: um retorno necessário em tempos de crise*. Curitiba: CRV, 2019.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 119 – 148.

SCHULTS, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). *Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania*. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papius, 2012.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Recebido em 2020-11-16
Publicado em 2021-07-01