

A Base Nacional Comum Curricular, o Neoliberalismo e a Perda da Experiência como Desafios à Formação¹

Brazilian National Common Core Standards, the neoliberalism and the loss of experience as challenges to formation

La Base Curricular Común Nacional, el neoliberalismo y la pérdida de experiencia como desafíos a la formación

Diego Rodrigo Ferraz 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.
ferrazdiegor@gmail.com

Talita Duarte de Jesus 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.
talitaduarte_sc@hotmail.com

Giani Rabelo 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.
gra@unesc.net

Ricardo Luiz de Bittencourt 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.
rlb@unesc.net

Recebido em 07 de outubro de 2025

Aprovado em 27 de outubro de 2025

Publicado em 16 de janeiro de 2026

RESUMO

A educação é espaço de disputa, tanto como signo, quanto como espaço formal. Este ensaio visa desenvolver algumas questões contemporâneas que impactam diretamente o campo educacional e, portanto, a escola. Tais questões são: o regime político-econômico neoliberal que determina até mesmo os currículos e práticas, a perda de experiência a qual se manifesta também nas instituições de ensino e, por fim, o documento oficial que surge como reflexo do tempo presente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto expressão desse regime atual. A observação desses três elementos demonstra como estão profundamente imbricados e se

¹ O presente estudo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio do edital nº 48/2021, e realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

retroalimentam. Com isso, o objetivo deste estudo é analisar em que medida a experiência formativa apresentada na BNCC, em adequação ao neoliberalismo, acarreta uma perda à formação e à experiência. A análise documental ocorreu a partir da BNCC por meio de alguns aportes teóricos em especial Larrosa (2002), Libâneo (2018), Freitas (2014), Benjamin (2017) e Adorno (2000). Constatou-se que, nos moldes de um ensino direcionado à instrumentalização e à preparação para o mercado de trabalho, por vezes, não há espaço para a formação integral do sujeito, ou mesmo para o desenvolvimento de experiências, uma vez que o objetivo e a percepção de tempo nesse sistema impossibilitam práticas formativas que fujam do viés utilitário. Repensar a educação e estudar criticamente os documentos oficiais são tarefas necessárias para que a experiência formativa não atue cada vez mais como mera adequação ao mundo, e sim opere formativamente, isto é, a contrapelo de um regime acachapante.

Palavras-chave: Educação; BNCC; Neoliberalismo; Experiência.

ABSTRACT

Education, both as a sign and as a formal institution, is a space where there is much dispute. This essay aims to develop some contemporary issues that directly impact the educational field and, therefore, the school. These issues include the neoliberal political-economic regime that determines even the curricula and practices, the loss of experience, which is also manifested in educational institutions and, finally, the official document that emerges as a reflection of the present time, the Brazilian National Common Core Standards (BNCC) as an expression of this current regime. The observation of these three elements demonstrates how they are deeply related. Thus, the objective of this study is to analyze to what extent the formative experience proposed by the BNCC, aligned with neoliberalism, results in a loss of education and lived experience. The documentary analysis draws on the BNCC alongside theoretical contributions from Larrosa (2002), Libâneo (2018), Freitas (2014), Benjamin (2017), and Adorno (2000). It is observed that, in the forms of an education oriented towards instrumentalization and preparation for the labor market, there is sometimes no space for the integral formation of the subject, or even for the development of experiences, since the objective and the perception of time in this system make impossible formative practices that escape the utilitarian bias. Rethinking education and critically studying official documents are necessary tasks so that the formative experience does not act more and more as a mere adjustment to the world, but operates formatively, that is, against an overwhelming regime.

Keywords: Education; BNCC; Neoliberalism; Experience.

RESUMEN

La educación es un espacio de disputa, tanto como signo como espacio formal. Este ensayo pretende desarrollar algunas cuestiones contemporáneas que impactan directamente en el

âmbito educativo y, por tanto, en la escuela. Tales temas son: el régimen político-económico neoliberal que determina currículos y prácticas, la pérdida de experiencia que también se manifiesta en las instituciones educativas y, finalmente, el documento oficial que aparece como reflejo de la actualidad, la Base Nacional Curricular Común (BNCC) como expresión de este régimen actual. La observación de estos tres elementos demuestra cómo están profundamente entrelazados y se retroalimentan mutuamente. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar en qué medida la experiencia formativa expresada en el BNCC, en adaptación al neoliberalismo, conduce a una pérdida de formación y experiencia. El análisis documental se realizó a partir de algunos aportes teóricos, especialmente Larrosa (2002), Libâneo (2018), Freitas (2014), Benjamin (2017) y Adorno (2000). Parece que, en las modalidades de enseñanza orientada a la instrumentalización y preparación para el mercado laboral, en ocasiones no hay espacio para la formación integral del sujeto, ni siquiera para el desarrollo de experiencias, ya que el objetivo y la percepción del tiempo en este sistema imposibilitan prácticas de formación que escapen al sesgo utilitarista. Repensar la educación y estudiar críticamente los documentos oficiales son tareas necesarias para que la experiencia formativa no actúe cada vez más como una mera adaptación al mundo, sino que opere formativamente, es decir, a contrapelo de un régimen abrumador.

Palabras clave: Educación; BNCC; Neoliberalismo; Experiencia.

INTRODUÇÃO

Por meio do presente texto, propomos um diálogo acerca da (im)possibilidade de uma formação integral dos sujeitos em um contexto com pretensões estritamente neoliberais, cujo tratamento para com a educação se dá pelo valor mercadológico da produção de conhecimento e, portanto, culmina na perda da experiência no espaço escolar. A reflexão será realizada a partir de um dos documentos norteadores da educação no contexto brasileiro: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. A escolha desse documento para a análise e reflexão proposta se dá a partir de inquietações dos autores acerca do objeto, mas também pela necessidade de aprofundamento da interação entre os temas educação, neoliberalismo e experiência com base nele. Este texto é decorrente de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental que, por sua vez, ocorreu a partir de uma análise dialógica. Entendemos que todo enunciado é “atravessado por ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003, p. 317). A análise dialógica é aquela que se dá a partir de uma compreensão de que não

há separação e, portanto, neutralidade, entre os pesquisadores e o objeto, na medida em que a construção do conhecimento ocorre em um processo interativo entre as vozes que compõem este e aqueles. Cabe, então, traçarmos um pouco do caminho teórico percorrido a partir de uma tentativa de aproximação com as inquietações que serão levantadas ao longo deste texto.

Ao discorrer sobre o ensino da leitura, em um de seus textos, Britto (2015), estudioso da educação e da linguagem, afirma que ler é verbo transitivo, uma vez que, ao pensarmos seu valor, ou mesmo a sua contribuição para a formação do sujeito, precisamos ter em consideração os modos como esta leitura ocorre, as reflexões que são realizadas a partir dela, bem como o próprio objeto a partir do qual se realiza. Pretendemos estender o conceito àquilo que entendemos por *educação*. Percebe-se que a apropriação do termo é realizada diariamente, seja por instituições privadas ou governamentais, abrangendo concepções de homem e de sociedade ancoradas em projetos de formação distintos. Libâneo e Silva (2020) discorrem sobre finalidades educativas e apontam três delas: a educação de resultados; a educação para a diversidade e a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade. Em cada uma dessas concepções, podemos avistar visões de homem e de sociedade distintas. Contudo, não nos deixemos enganar, essas concepções não aparecem de forma isolada em um ou em outro momento histórico, se pensarmos diacronicamente; ou em uma ou outra instituição de ensino, em uma análise sincrônica.

A educação é, historicamente, espaço de lutas e conflitos em defesa de um ou outro projeto de sociedade. No entanto, alguns projetos tendem a ser mascarados e reinaugurados a partir da adoção de slogans ditos contemporâneos. É o caso da educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, a qual compreendemos como parte daquilo que Evangelista e Seki (2017, p. 22-23) descrevem como “conjunto de estratégias adotadas por instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos e ajustar as políticas educacionais às pressões econômicas das agências internacionais”. Dentro desse contexto, surge o documento sobre o qual pretendemos nos debruçar nesta reflexão: Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nesse sentido, o diálogo aqui proposto busca responder

em que medida a experiência formativa expressa na BNCC, em adequação ao neoliberalismo, acarreta a perda da formação integral dos sujeitos.

A relevância social da pesquisa se dá por dois vieses: primeiro, seu caráter investigativo sobre formação humana na educação formal contemporaneamente; posteriormente, por analisar e refletir sobre alguns conceitos-chave à educação no documento que, por ora, é o norteador máximo da organização curricular da educação básica no Brasil. Em contrapartida, a relevância científica se demonstra pela análise da ausência de inter-relação e de desenvolvimento dos conceitos aplicados à BNCC, o que gera incoerências discursivas. Além disso, atinente ao neoliberalismo, muito se aborda sobre como ele impacta os processos de gestão e organização escolar, sobretudo, afetando a gestão democrática — pouco se tem sobre como ele fragiliza conceitualmente as reflexões sobre a educação na BNCC.

O diálogo presente neste texto está organizado a partir dos temas propostos para debate. Desse modo, primeiramente, o leitor encontrará uma breve reflexão sobre as influências do neoliberalismo na educação, seguido de uma contextualização acerca da concepção de experiência defendida por este estudo e sua consequente perda a partir dos pressupostos neoliberais. A seção correspondente à análise e reflexão sobre a BNCC, por sua vez, apresenta-se antes das considerações finais.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Para o momento, cabe refletirmos sobre o conceito de neoliberalismo e sua influência no apagamento da experiência no ambiente educacional, fator que acarreta uma formação fragmentada dos sujeitos. Libâneo (2018), em seu texto “Políticas educacionais neoliberais e escolas: uma qualidade de educação restrita e restritiva”, aborda as influências das políticas liberais na educação, mostrando que a lógica econômica em muito tem contribuído para uma formação fragmentada dos sujeitos com vistas somente ao mercado de trabalho. Nesse contexto, enquanto pesquisadores e defensores de uma implantação de educação que de fato se preocupe com a formação integral dos sujeitos, precisamos estar atentos aos objetivos por detrás de determinados planos educacionais os quais, por vezes,

parecem despreziosos por não transparecerem explicitamente interligados a um projeto de sociedade mercadológica. O autor contribui ainda para nossa reflexão quando apresenta uma breve contextualização histórica e política da concepção de qualidade e de educação no Brasil, ratificando a inviabilidade de desvinculação de uma determinada concepção de qualidade dos objetivos que a sustentam. A partir de uma visão restrita de educação, não é possível prezar por uma qualidade que entende a relevância de uma formação integral dos sujeitos.

Entretanto, antes de determo-nos nos reflexos do neoliberalismo à educação, vale tentar explicitar minimamente o que significa essa palavra. Em certa medida, a palavra é quase autoexplicativa, pois seria uma nova forma de liberalismo, mas em que ela divergiria da antiga forma? Em especial, podemos destacar o contexto de emergência, pois, após as duas grandes guerras, o *crash* da Bolsa de Valores em 1929 e a ascensão da União Soviética, o mundo ocidental passou por um momento quando o capitalismo, para se manter, renuncia às ideias mais liberais e passa a apostar em um estado de bem-estar social, com o estado intervindo mais intensamente na economia e prestação de serviços públicos à população; isso até as décadas de 1970 e 1980 quando correntes teóricas, chamadas neoliberais, passam a ser colocadas em prática por diversos governos como na ditadura chilena de Pinochet. Isto é, o neoliberalismo se torna prática político-econômica após essa fase de bem-estar social, com ênfase na diminuição do papel do Estado. Embora esse panorama dê uma noção mínima do que seria o neoliberalismo, David Harvey consegue conceituá-lo de modo simples e perspicaz. Para o autor,

[o] neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2008, p. 12).

É observável que o centro desse conceito está no mercado, que deve ser dominante na sociedade, mas a ideia de liberdade individual e empreendedorismo são atraentes ao primeiro olhar; afinal quem não quer ser livre? O que não está explícito é que essa ideia é a de uma liberdade individualista, logo, a de todos contra todos, subordinados ao mercado, ou seja, é a liberdade de estar sujeito ao mercado. Não à toa, veremos movimentos educacionais cada vez mais voltados ao empreendedorismo, ao protagonismo e ao sujeito que escolhe o caminho a seguir, lógico sempre submisso ao mercado e não podendo escolher nada que o contrarie. Essas bases conceituais passam a ser cada vez mais introjetadas na sociedade e nas subjetividades.

É diante disso que se visualiza o neoliberalismo historicamente direcionando movimentos “reformatórios” da educação de modo a adequá-la aos seus objetivos. Nesse sentido, o currículo tende a ser ajustado para que o sistema capitalista avance. Podemos tomar, por exemplo, a alfabetização, que apenas começou a alcançar as camadas mais pobres da sociedade quando o mercado não poderia mais se movimentar sem esse tipo de mão de obra. Desse modo, ainda hoje, quando se trata do ensino de leitura e escrita nas escolas, percebe-se uma preocupação estritamente utilitária que continua atrelada ao fazer social:

Dada a forma como se organiza a sociedade, a escrita está presente na dinâmica produtiva e nas esferas imediatas do senso comum, de modo que é condição de pertencimento à ordem social. O que interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir valores ideológicos hegemônicos (Britto, 2012, p. 75).

Atualmente, percebe-se uma preocupação com a formação do sujeito para a sociedade dita do “conhecimento”, nomenclatura que por si só pode resultar em muitas outras reflexões. Nesse contexto, os sujeitos precisam dar conta de novas demandas para o desenvolvimento do mercado e manutenção do *status quo*. Os reformadores empresariais mais uma vez veem a educação como espaço de

construção dos seus projetos e retomam filosofias pragmatistas ajustadas a novos níveis de exigência tecnológica e de controle social para pressionar a “adaptação” educacional por meio de alterações curriculares (Freitas, 2014). A proposta desses projetos educacionais aparece mascarada por uma preocupação com o alívio da pobreza, a partir da promulgação da concepção de que o sujeito está naquela condição por falta de capacidades instrumentais que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

A construção de conhecimento crítico, bem como o desenvolvimento integral do sujeito não são questões primordiais, e o enfoque está no domínio de competências para que se torne útil ao sistema. Ao se pensar uma formação que objetive o rompimento com o senso comum, expandindo as formas de ver o mundo do educando, faz-se necessário levar em consideração os aspectos socioculturais envolvidos no processo. O ensino, nesse caso, precisa ultrapassar a esfera da informação e do saber fazer, de modo a possibilitar autonomia crítica para a formação integral do indivíduo, promovendo sua superação e possibilitando não apenas sua participação na sociedade como também sua intervenção nela. Contudo, para a manutenção do sistema, não convém ultrapassar determinados limites de conhecimento, uma vez que o controle precisa ser mantido. De acordo com Freitas (2014, p. 1090), “[o]s empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o ‘básico’ para todos [...]”.

Logo, para além das influências no currículo e organização escolar, essas reformas educacionais refletem também nos modos de avaliação da qualidade do ensino, uma vez que avaliações de larga escala são aplicadas com base em padrões pré-estabelecidos sem considerar as individualidades de cada sujeito e contexto escolar. Por vezes, o processo é invertido e a avaliação passa a ser orientadora da aprendizagem, posto que as escolas precisam formar os sujeitos para atingir um bom índice avaliativo. A própria lógica avaliativa externa congrega ideais dos pilares neoliberais de “eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação” (Libâneo,

2018, p. 46). Diante disso, as experiências locais, as idiosincrasias, bem como os diversos saberes se veem cerceados pela otimização, produtividade e acúmulo, a escola se torna uma fábrica.

Se escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir um aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola. Quais são, então, os sentidos de qualidade da educação? (Libâneo, 2018, p. 50).

A qualidade educacional está vinculada à finalidade que se atribui à educação, bem como ao modo como se aborda os espaços educacionais formais, em especial a escola. O que se tem visto cada vez mais é essa perspectiva neoliberal de transformar todos os espaços na lógica empresarial, privada e individual; isso altera significativamente a educação, que compreendemos como espaço público, social e histórico. Nesse sentido, se a educação se individualiza e se torna meio de inserção no mercado, não parece haver um espaço oportuno para o aprendizado para além da vivência, isto é, para pensar a educação como uma experiência.

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Para tratarmos de educação e formação, precisamos abordar a questão da experiência. Esta tomada não como mero transcorrer do tempo, acúmulo de conhecimentos ou dedicação a certo ofício, mas num sentido mais profundo, ao qual já se referiu Walter Benjamin (2017), a experiência como *Erfahrung*, como coletividade, comunicabilidade, tradição, relações dialéticas entre passado-presente, portanto, verdadeiramente transformadora. Para tanto, desenvolvemos algumas reflexões em especial dialogando com Jorge Larrosa (2002) e Walter Benjamin (2017).

Quando falamos em experiência e apontamos a problemática de uma formação cujos objetivos a impossibilitam, não estamos falando de um *know-how*², nem mesmo de uma formação que coloque a prática e o instrumental como centro de atenção. A experiência da qual estamos falando não é um pré-requisito para uma função social e

pode, portanto, dentro dos parâmetros neoliberais, ser considerada inútil, razão pela qual nos interessa. Não serve como *slogan* educacional, não torna nenhum aluno mais ou menos protagonista do que outro, logo, não trará lucros às empresas e, talvez, não atraia um maior número de alunos caso a instituição precise de uma estratégia. Em uma busca no documento da Base, podemos encontrar sua menção por duzentas e seis vezes (206), o que pode ser considerado contraditório, uma vez que aquilo que a construção discursiva permite inferir é acarretamento de sua perda. Consideramos relevante, nesse sentido, explicitar aquilo que entendemos por experiência, mas considerar também essa outra possibilidade que é reinaurada tantas vezes ao longo da história da educação atrelada ao novo, à modernização.

Larrosa (2002, p. 22) é muito preciso em sua reflexão ao afirmar que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”. Para o autor, conhecer e informar-se sobre algo que antes não sabíamos nada tem que ver com a experiência, pois ela não se trata de algo que acontece, mas de algo que nos acontece, que nos toca (Larrosa, 2002). Seria, desse modo, possível criar cenários de experiências coletivas quando o objetivo é o desenvolvimento de competências requeridas a um contexto mercadológico bastante específico? Dentre as circunstâncias que impossibilitam a experiência, o teórico supracitado apresenta a falta de tempo. Na sociedade moderna, dos áudios e vídeos 2.0, em que tempo é dinheiro e o que não é registrado digitalmente não é vivido, temos uma formação escolar que busca se adequar às “demandas sociais”. Nesse contexto, é necessário trazer para a escola, no lugar de disciplinas como Filosofia, algo que propicie o desenvolvimento de um “Projeto de vida”. Além disso, deve-se desenvolver habilidades “socioemocionais”. Busca-se, assim, um remédio educacional para algo que a educação está perpetuando. Não seria a escola o lugar de conscientização e emancipação do sujeito?

Um dos autores a quem Larrosa se refere em seu ensaio é Walter Benjamin, o qual desde o início do século XX já denunciara a baixa da experiência. Uma das grandes questões aventadas pelo autor alemão é que o desenvolvimento técnico, industrial e mercadológico que prometia a melhoria da vida humana, permitiu também sua destruição com a primeira Grande Guerra. Esta, inclusive, que muitos poderiam

ver como uma grande experiência, se mostrou, ao olhar do pensador, o contrário, afinal os soldados voltavam emudecidos, empobrecidos em experiências, naufragados em traumas. Além do famoso “Experiência e pobreza”, outro ensaio do autor que toca a questão é o “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire”, que tem como cerne a relação entre a modernidade, a experiência (conceito caro ao pensamento benjaminiano) e o poeta lírico Baudelaire. Conforme Benjamin (2017), nas imbricações entre a aceleração do capitalismo e do desenvolvimento técnico na modernidade, encontram-se a perda da experiência (*Erfahrung*) e a incapacidade de narrativa, portanto, de memória. A impossibilidade de memória decorre de uma vivência moderna cujo consciente tenta proteger o aparelho psíquico dos estímulos ou dos choques das vivências na modernidade, em consequência, a narrativa cede espaço à informação, então o jornal emerge como um dos reflexos e das causas dessa impossibilidade de narrativa, de experiência e de memória. À medida que, cada vez mais, estímulos de choque invadem o aparelho psíquico, mais o consciente tenta se defender e, portanto, separa o sujeito do mundo, impedindo a elaboração da experiência. O pensador judaico-alemão vê o indício disso no jornal:

Se a imprensa tivesse se proposto como objetivo que o leitor incorporasse as suas informações como parte da sua própria experiência, não alcançaria os seus fins. Mas a sua intenção é exatamente a oposta, e por isso ela alcança os seus fins. Essa intenção é a de isolar os acontecimentos em relação àquele domínio em que poderiam interferir na experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, clareza e sobretudo a não relação das notícias umas com as outras) contribuem tanto para esse resultado quanto a paginação e o registro de linguagem (Karl Kraus não se cansou de demonstrar como o estilo dos jornais tolhe a capacidade de imaginação dos seus leitores) (Benjamin, 2017, p.109).

É nesse ponto que gostaríamos de insistir: o que Benjamin via no início do século passado, com a imprensa, não cessou de se asseverar com o advento da internet. O isolamento dos acontecimentos, isto é, a fragmentação da realidade numa não relação entre fatos; a ideia de novidade quando se tem quase sempre o mesmo; a concisão, “[b]asta pensar no que hoje, nas redes sociais, é chamado de ‘textão’: algo que, no seu suposto excesso e exigência cognitiva, não encheria, contudo, meia página de *Guerra e Paz*” (Silva, 2020, p. 8-9); e a questão da forma tanto da escrita quanto da apresentação que, entre outras consequências, tolhem a capacidade de

imaginação, ou seja, esse excesso, a sequenciação e o modo de escrita dos jornais fazem com que não haja espaços para a imaginação e contemplação. O mundo da novidade, das informações fugazes e da constante substituição de técnicas lança o sujeito não só na impossibilidade de um aprendizado para vida como na própria impossibilidade de elaboração de si. O que a ascensão da informação demonstra é o avanço da objetividade esvaziada de significado substantivo que não comporta mais espaços para o desconhecido e para a imaginação.

Se a perda da experiência se exacerba com o desenvolvimento do capitalismo, bem como o acesso à informação não se vincula diretamente nem à construção de experiência, nem à noção de conhecimento, observamos que o excesso de informações e atividades exigidas do sujeito neoliberal o tornam cada vez mais alheio a si e ao mundo. Isso impossibilita ainda mais uma elaboração de experiência. A escola pode se apresentar como espaço de tensão a essa lógica, mas, cada vez mais, documentos oficiais surgem aparelhados ao neoliberalismo, a um excesso de artefatos concomitante à perda de substantividade e profundidade. Essa questão pode ser observada, por exemplo, no ensino de literatura, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em 2000. Leyla Perrone-Moisés (2006) destaca como esses documentos demarcam um certo desaparecimento do ensino de literatura ao privilegiar a linguagem da multimídia, digital, não-verbal, colocando um excesso de artefatos lado a lado num mercado das letras indistinto. O próprio termo tecnologias junto a linguagens demonstra o destaque ao universo digital nesse documento, e isso só se assevera ao passar dos tempos culminando na BNCC com sua área de “Linguagens e suas tecnologias”. A ideia é pura e simplesmente que o novo é melhor, com isso novas nomenclaturas escamoteiam práticas educacionais antigas ou mesmo modelos em voga socialmente que são trazidos à esfera educacional. Como exemplo disso, temos a Base Nacional Comum Curricular.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador de todos os currículos educacionais no território brasileiro em todas as etapas da educação básica desde dezembro de 2018. O documento contém discursos e modos operacionais cooptados da lógica de mercado. Dessa maneira, os elementos neoliberais explicitados na primeira seção deste texto se encontram presentes na Base, isso manifesta-se de muitos modos, inclusive num excesso de artefatos, os quais por essa demasia impedem o desenvolvimento de uma experiência tal como trouxemos no segundo momento do texto.

Esse documento se divide em cinco partes. A primeira é a “Introdução”, que traz conceitos-chave à proposta, as competências gerais da Educação Básica, os fundamentos pedagógicos da Base, as noções de habilidades e competências, as legislações que a antecedem, entre outros elementos mais gerais; a segunda parte é uma explicação da estrutura da BNCC, como funcionam e operam seus códigos alfanuméricos; a terceira, quarta e quinta parte, respectivamente, se referem às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o início de cada capítulo discute algumas premissas daquela etapa do ensino e posteriormente desenvolve os tópicos de cada área de conhecimento com suas competências e habilidades. Nossa discussão procura como foco destacar a incorporação da lógica neoliberal na Base Nacional Comum Curricular e a impossibilidade de formação num sentido substantivo devido à entrega ao mercado e à impossibilidade de experiência. Em especial, analisamos a “Introdução”, que realiza a apresentação do documento, em diálogo com as premissas educacionais da etapa do Ensino Médio, quando o documento parece voltar-se totalmente à adequação de sujeitos. A partir dos autores que sustentam a análise, realizamos uma leitura direcionada não apenas àquilo que está explícito no documento, mas também às lacunas, ausências.

Quem lê o documento percebe uma perda da centralidade da ideia de conhecimento, ausência de conceitos substantivos sobre educação e formação, bem como ausência de preocupação com formação cultural. Isso porque a BNCC trabalha a partir da ideia de a escola desenvolver competências e elenca as dez competências gerais para educação. Essas competências gerais são alcançadas a partir de competências específicas das áreas de conhecimento (*Linguagens e suas*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) no Ensino Médio. Essas competências específicas, por conseguinte, se atingem a partir de habilidades a se desenvolver. A lógica de meios e fins está dada nessa concepção, além de não destacar de modo explícito o que seria o básico num currículo, mas apenas lidar com habilidades e competências, as quais parecem demonstrar um caráter meramente pragmático e individualista para a educação.

A expressão máxima desse viés formativo da BNCC se dá em formar sujeitos amorfos para não se sabe o quê. Essa sentença pode soar estranha, pois a própria palavra formar sugere, em sua etimologia, o sentido de dar forma a algo. Contudo, o documento visa à formação de um sujeito amorfo para que este se modele de acordo com as necessidades do tempo e do mercado. Esse projeto formativo fica mais exacerbado na etapa do Ensino Médio, conforme o próprio documento descreve:

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462).

Se o cenário é difícil, o processo educativo deveria ser ainda mais substantivo para que os educandos, ao se formar, consigam pensar esse mundo, inserir-se nele e transformá-lo. A formação, desse modo, deveria caminhar para o desenvolvimento de um sujeito autônomo e crítico, visando não apenas a uma adequação ao modelo de trabalho vigente, mas à integralidade formativa que propicia ao sujeito uma atuação social transformadora. Nos moldes educacionais supracitados, não há possibilidade de espaço para a experiência, se pensarmos na perspectiva de Larrosa (2002), pois se está referindo a um sujeito cujo objetivo formativo exige a corrida contra o tempo para desenvolver habilidades e competências específicas às demandas do mercado. A educação proposta é, durante o texto da Base, afirmada e reafirmada como em sintonia com os interesses do estudante e da sociedade contemporânea. O intuito é, portanto,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, **supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.** (Brasil, 2018, p. 465-466, grifo nosso).

O documento expressa o viés preparatório para o mercado de trabalho e depois recua dizendo que isso não se dá nem de forma precoce, nem precária, sem objetivo de cumprir demandas imediatas. Posteriormente, destaca a concepção de dotar o estudante de competência para um mercado imprevisível. É perceptível a tentativa de manter uma noção de criticidade no documento, ao mesmo tempo que propaga conformação. Desse modo, a argumentação, que a princípio mostra preocupação com a criticidade e com o modo de o jovem se inserir no mercado, se esfacela ao não pensar maneiras diferentes senão a mera adaptação, tomada como inevitável e boa em si. Em um mundo imprevisível e instável, a escola deveria fazê-lo pensar que outras possibilidades de mundo, como resistir a essa lógica sem inviabilizar sua existência.

A educação, em um sentido significativo do termo, não deve atuar como processo de simples adaptação, de modo a apresentar uma confortável acomodação do sujeito ao mercado ou à realidade que se apresenta. Apenas a partir do duplo adaptação e tensionamento com a realidade imposta é que se pode pensar um verdadeiro processo formativo, cujo reflexo será a abertura de outras possibilidades. Como destacou Adorno (2000, p. 144), ao abordar as tarefas da educação em meio à homogeneização, a escola “[...] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a de fortalecer a adaptação” (Adorno, 2000, p. 144). A educação da Base, pelo contrário, parece se tornar um aparato de “formação” de sujeitos unidimensionais para uma “sociedade unidimensional”, cujas possibilidades alternativas e de transformação dessa realidade se veem minadas.

O projeto da BNCC no Ensino Médio é “garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que

ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473). Primeiramente, essa noção de preparar para profissões que não existem é uma ideia que emerge do próprio mercado. O Fórum Econômico Mundial (*World Economic Forum*) há algum tempo aborda essa questão, de maneira positiva por certo. A Base, portanto, incorpora em si uma concepção de educação para se adequar a essa indeterminação. Educar para o incerto e para o inexistente é produzir sujeitos suspensos em um mundo que ruma ao desconhecido — provavelmente catastrófico — e junto dele o estudante. De modo contraditório, esse sujeito, cuja adequação ao incerto é a característica, deve realizar seu projeto de vida. Como construir um projeto, como arquitetar o amanhã se tudo é incerto, muda constantemente e deve-se aguardar o inexistente? Isso só demonstra mais enfaticamente a identificação dessa formação com o capitalismo, pois, como descreve Crary (2016), esse sistema é incompatível com a ideia de estabilidade, talvez o único traço estável do capital seja a sua instabilidade.

Outra crítica é que no documento o amanhã aparece quase como inevitável, imutável, como se não construíssemos esse futuro, apenas estivéssemos entregues a ele. Isso advém da própria perda da experiência, de relação com o passado, da perda de substancialidade na educação que se dá por meio de habilidades e competências, esquecendo-se que a educação é um desenvolvimento do sujeito, mas por meio de todas as experiências que se nos passam, não meramente individual, e sim coletiva, pois há um passado que está presente no ato educativo. Que sociedade seríamos hoje se não fossem os africanos, os gregos, os judeus, os romanos? E mais, como poderíamos ter uma relação mais harmoniosa com a natureza, tivéssemos nas escolas contato com experiências de nossos povos indígenas. Deixar a coletividade, a experiência e a tensão passado-presente, que a escola congrega, para se entregar ao desenvolvimento do sujeito individualmente, a competências e a habilidades, bem como ao amanhã de maneira resignada e irrefletida, sem pensar o ontem e o hoje, só evidencia o caráter educacional presente no documento.

Para encerrar a discussão, um outro ponto com que o documento parece estar muito preocupado são os parâmetros internacionais de educação e seus métodos avaliativos. Podemos observar que, na seção do documento intitulada “Os

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

fundamentos pedagógicos da BNCC”, para justificar uma concepção de ensino focada em competências, o documento se refere ao fato de os órgãos internacionais utilizarem tais parâmetros. Assim, a justificativa para adotar as competências como premissa partem de instrumentos de avaliação de órgãos internacionais, não de uma reflexão sobre a educação em si. Nesse aspecto, o documento destaca que o conceito de competência é

o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Destarte, a prova que deveria servir para avaliar a aprendizagem e repensar a educação passa a guiar a educação, isto é, a avaliação que deveria servir de reflexão posterior ao processo passa a atuar como premissa formativa; o objetivo da formação se torna a avaliação, esta não atua mais como processo analítico da formação, mas como seu fim. Essa discussão acerca de uma perda da autonomia curricular em prol do mercado já foi discutida por Libâneo. O autor argumenta que:

No projeto neoliberal para a educação das camadas pobres dos países periféricos, os aspectos pedagógico-didáticos ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. As escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos das apostilas dos sistemas de ensino e dos pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar fica subordinada aos conteúdos previstos nos testes nacionais, os professores têm sua profissão esvaziada à medida que perdem sua autonomia (Libâneo, 2018, p. 57).

A subordinação da escola a testes e a entrega a uma heteronomia está profundamente vinculada a um compromisso com a economia. E, quando a educação se sujeita à economia, ela passa a se justificar “[...] pelos serviços que ela presta ao sistema econômico no sentido de preparação dos indivíduos para o trabalho produtivo, ao invés de assegurarem o direito a todos os indivíduos em sua formação e seu

desenvolvimento como seres humanos” (Libâneo, 2018, p. 64). Essa educação amorfa demonstrada na BNCC, preocupada com testes e resultados, voltada ao mercado de trabalho, bem como totalmente norteadas pelo neoliberalismo passa a impedir os jovens de um contato (uma estética) verdadeiro com os objetos e os conhecimentos, tudo passa a ser operacionalizado, administrado e não mais aprendido. Não se volta mais à ideia de conhecimento e aprendizagem, a lógica é aprender a aprender. Sabemos que esse aprendizado nada mais significa que aprender a jogar o jogo do mercado, curvar-se a Mamom. O documento que poderia delimitar currículos mínimos à educação nacional se entrega às mídias digitais e às novas tecnologias de modo totalmente acrítico, falta-lhe substancialidade e uma concepção educacional significativa para repensar nosso mundo e não somente adequar-se-lhe. A concepção de que mais tecnologias e avaliações externas dariam conta de melhorar a educação nada mais é que um novo tecnicismo (Freitas, 2014). Enquanto isso, cada vez mais vivemos em um mundo esvaziado de experiências, de imaginação, de poesia. Não há processo formativo substantivo sem contato, sem experiência, sem percurso e sem derivas, é preciso desembotar os sentidos da palavra educação e recuperar um processo que atue a contrapelo do embrutecimento que nos é imposto dia a dia pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a dialogar sobre o neoliberalismo, a BNCC e a perda da experiência em contexto de educação formal. A partir de alguns autores, como Larrosa (2002), Libâneo (2018), Freitas (2014), Benjamin (2017) e Adorno (2000), discutimos sobre as influências neoliberais na organização curricular e na estrutura escolar de modo geral. Refletimos, nesse sentido, sobre a recorrência de “reformas” educacionais que propõem nada mais do que a adequação àquilo que se entende por moderno do ponto de vista mercadológico. Nesse contexto, tudo é transitório e o termo “tradicional” torna-se sinônimo de ultrapassado e, portanto, inadequado.

Percebemos que, nos moldes de um ensino direcionado à instrumentalização e preparação para o mercado de trabalho, por vezes, não há espaço para a formação integral do sujeito a partir de práticas que não apresentam uma “utilidade” imediata ou mesmo sejam inúteis a esse sistema. Discutimos, ainda, sobre como o modelo econômico supracitado direciona à deturpação o conceito de experiência, tratando-o como *um saber fazer* atrelado àquilo que se entende por competência e habilidade. No entanto, compreendemos que os sintomas do momento em que vivemos não se apresentam aos sujeitos apenas no ambiente escolar, mas em sua vida social de modo geral, posto que se trata de um modelo de sociedade. Desse modo, o sujeito moderno não tem tempo para a experiência, vive em função da produtividade e pelo estímulo constante.

Por outro lado, como educadores e pesquisadores, compreendemos a escola como um espaço de desconforto, de reflexão e de emancipação, e não como um terreno fértil aos interesses empresariais e econômicos. Há, porém, espaços de fuga desse regime a partir da BNCC por causa de sua maior fragilidade: a amplitude. Como o documento deixa muitos pontos vagos ou amplos, abre espaço para atuações do docente na contramão do que muitas vezes a Base propõe. Nesse viés, como forma de resistência, cabe a nós, educadores, seguir abrindo espaço para a reflexão, para a lentidão, permitindo uma experiência autêntica (*Erfahrung*), logo, transformadora aos nossos educandos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103-150.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

ite.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

FERRAZ, Diego Rodrigo. **Literatura e desentendimento**: a Base Nacional Comum Curricular e a política do literário. 2020. 140 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2020. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/00006f/00006f90.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> . Acesso em 29 ago. 2023.

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

JESUS, Talita Duarte de. **Representações da leitura**: a construção de sentido de textos em aulas de língua inglesa. 2019. 114 p. Dissertação de mestrado — Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/00006f/00006f93.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.19, p.20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escolas**: uma qualidade de educação restrita e restritiva. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf . Acesso em 28 jun. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485463>

LIBÂNEO, J.C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783/9384>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/lis/article/view/19709>. Acesso em: 1 out. 2025.

SILVA, Fábio Lopes da. Prefácio. In: CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ A BNCC é, desde 14 de dezembro de 2018, o norteador máximo da Educação Básica do Brasil, servindo para a organização dos currículos de todo sistema de ensino nacional (público e privado). O documento é redigido e outorgado em meio à delicada situação política e econômica pela qual o País passou entre 2016 e 2018. Para mais detalhes sobre o documento em si e sua estruturação, indica-se a leitura do capítulo 2 da dissertação de Talita Duarte de Jesus (2019); para um panorama do contexto de produção da BNCC e documentos que lhe antecedem, indica-se o capítulo 1 e 2 da dissertação *Literatura e desentendimento: a Base Nacional Comum Curricular e a política do literário* (Ferraz, 2020).

² *Know-how* em tradução à língua portuguesa significa literalmente “saber como” e refere-se geralmente a conhecimentos práticos aplicáveis de procedimentos para realização de uma atividade profissional ou ainda o saber prático daquele que executa determinada atividade. Isso implica muitas vezes um saber que não é refletido, mas repetido, cujo intuito daquele que procura “saber como” é encurtar o tempo de aprendizado, saltar etapas e possui fins bem estabelecidos. A ideia de experiência destacada, neste trabalho, vai de encontro à noção de *know-how*, pois a experiência não é apenas a repetição adquirida ou transmitida irrefletidamente, e sim a construção de um saber que constitui o sujeito de modo que se possa aderir em sua constituição enquanto sujeito. Desse modo, a construção de um saber pela experiência no sentido abordado por meio de Jorge Larrosa e Walter Benjamin exige tempo disponível, diferente da aceleração estabelecida pelo termo anglófono.