

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS INGLÊS

GABRIEL NUNES RAMOS

O CONCEITO DE FORMAÇÃO NA BNCC:
Uma análise semântica

São Leopoldo
2020

GABRIEL NUNES RAMOS

O CONCEITO DE FORMAÇÃO NA BNCC:

Uma análise semântica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês, pelo Curso de Letras Português Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2020

Para todos aqueles que, para viver, precisam lutar
contra as mais diversas formas de opressão.
Estamos juntos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível, primeiramente, se não houvesse todas as formas de apoio que minha família me forneceu. Do conforto de refeições quentes até à ajuda financeira que possibilitou essa graduação, eu só tenho a reconhecer o tremendo esforço daqueles que ainda sacrificam parte de sua vida a mim. Portanto, obrigado Carol, Miguel, mãe e pai.

Por segundo, gostaria de dedicar a minha gratidão a todos os meus amigos. Sejam eles os meus amigos da universidade, da internet ou de Novo Hamburgo, todos contribuíram de alguma forma para a construção dessa pesquisa. Sem essas pessoas eu não teria condições de manter o esforço e a disposição necessária para a constituição deste trabalho.

Se esta pesquisa conta com alguma qualidade teórica, é por conta de todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, à minha jornada acadêmica. Portanto, obrigado aos vários professores do Curso de Letras por serem demonstrações ambulantes de inteligência, empatia e afeto. Agradeço também àqueles que fizeram parte das minhas jornadas como bolsista de Iniciação Científica (incluindo professores e alunos do PPG de Educação) e como bolsista do PIBID. Também agradeço todo o suporte disposto do grupo de orientandos (e companheiros de pesquisa) – agradecimentos especiais à Deise, Vitória e Carol Soares.

Indispensável agradecer, também, a minha orientadora. Em realidades tão difíceis de encontrar propósitos, você sempre me ajudou a fazer sentido (crítico) daquilo que me rodeia. É isso o que me ajuda, ainda, a me mover. Portanto, obrigado professora Maura.

Por último, gostaria de agradecer a mim mesmo. Apesar de ter toda a ajuda listada aqui, esse trabalho dependeu da minha própria vontade e aptidão. Então, obrigado a mim mesmo por ter me esforçado e dedicado a elaborar esta monografia.

RESUMO

A partir da constituição política e social, através da conceitualização de crise, de Modernidade e de pós-modernidade, neoliberalismo se estabeleceu então como uma rede de inteligibilidades que passa a ditar, a partir de uma lógica de mercado, formas de subjetivação. Nesse sentido, presume-se que algumas noções fundamentais para a Educação tenham sofrido ressignificações, perdendo alguma parte de seu valor humanístico e crítico. Entendendo o conceito de formação como uma dessas noções que estão em jogo nessa lógica neoliberal, que se materializa através de políticas curriculares no campo educacional, justificou-se a seguinte pergunta: Qual o entendimento que a Base Nacional Comum Curricular tem de reflexão, autonomia e finalidade em relação ao conceito de formação, e o que isso pode evidenciar? Assim, através de uma análise semântica de *frames* de seções selecionadas do material, foi possível identificar a evocação dos *superframes* APRENDIZAGEM, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL e PROJETO DE VIDA a partir de unidades lexicais relacionadas ao conceito de formação. Através da análise dos *superframes*, foi possível reconhecer que, em nível cognitivo, as noções relacionadas à ideia de formação se alinham às necessidades do mercado de trabalho contemporâneo ao estabelecerem um caráter altamente individualista, além de um esvaziamento conceitual da compreensão de formação humana.

Palavras-chave: Formação. Políticas Curriculares. Análise Semântica Lexical. BNCC.

ABSTRACT

From the political and social constitution, through the conceptualization of crisis, Modernity and post-modernity, neoliberalism established itself as a network of intelligibilities that starts to dictate, from a market logic, forms of subjectification. In this sense, it is assumed that some fundamental notions for the Education field have been through resignifications, losing some of their humanistic and critical value. Understanding the concept of formation as one of those notions that are at stake in this neoliberal logic, which materializes through curricular policies in the educational field, the following question is justified: What is the understanding that the Base Nacional Comum Curricular has of reflection, autonomy and purpose in relation to the concept of formation, and what can this evidence? Thus, through a semantic analysis of frames of selected sections of the material, it was possible to identify the evocation of the superframes of LEARNING, PROFESSIONAL QUALIFICATION and LIFE PROJECT from lexical units related to the concept of formation. Through the analysis of the superframes, it was possible to recognize that, on a cognitive level, the notions related to the idea of formation are associated with the needs of the contemporary labor market by establishing a highly individualistic character, in addition to a conceptual emptying of the understanding of human formation.

Keywords: Formation. Curricular policies. Lexical Semantic Analysis. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Superframe</i> APRENDIZAGEM.....	58
Figura 2 – <i>Superframe</i> QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	60
Figura 3 – <i>Superframe</i> PROJETO DE VIDA	62

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
FTP	Formação técnica e profissional
IC	Iniciação Científica
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIC	Mostra Unisinos de Iniciação Científica e Tecnológica
MP	Medida Provisória
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Ensino
PPG	Programa de Pós-Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS	11
1 DOS MEUS TRAJETOS: “A ESCOLA NO SÉCULO XXI”	12
2 DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
2.1 SOBRE A CONSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA DO NEOLIBERALISMO....	20
2.2 SOBRE OS DISCURSOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
2.3 SOBRE AS DISCUSSÕES DE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	27
3 DO CONCEITO DE FORMAÇÃO	32
3.1 SOBRE AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO.....	32
3.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO: DE <i>BILDUNG</i> ATÉ FORMAÇÃO.....	40
3.3 SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS.....	46
SEGUNDA PARTE: QUESTÕES MATERIAIS DE PESQUISA E ANÁLISE	52
4 DAS EVOCAÇÕES DE <i>FRAMES</i> DA BNCC	53
4.1 SOBRE A ANÁLISE SEMÂNTICA LEXICAL.....	53
4.2 SOBRE O MATERIAL DE ANÁLISE	56
4.3 SOBRE OS <i>SUPERFRAMES</i> DA BNCC: PRODUÇÃO DE DADOS	58
5 DA ANÁLISE DOS <i>SUPERFRAMES</i>	64
5.1 SOBRE O <i>SUPERFRAME</i> APRENDIZAGEM.....	64
5.2 SOBRE O <i>SUPERFRAME</i> QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	67
5.3 SOBRE O <i>SUPERFRAME</i> PROJETO DE VIDA.....	69
6 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: FUTUROS TRAJETOS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A – FICHAMENTO DE “FORMAÇÃO”	83
APÊNDICE B – FICHAMENTO DE “AUTONOMIA”	84
APÊNDICE C – FICHAMENTO DE “FINALIDADE”	85
APÊNDICE D – FICHAMENTO DE “REFLEXÃO”	86

APRESENTAÇÃO

O seguinte trabalho é o resultado de cinco anos de curso de Letras, um ano de bolsista de PIBID, um ano e meio de bolsista de iniciação científica, um ano de estagiário da rede municipal de ensino e de diversas outras formações que me proporcionaram a postura atenta que tenho em relação a algumas discussões do campo educacional.

Em uma tentativa de extrair contribuições para esse manuscrito a partir dessas experiências, o seguinte trabalho se dividirá em duas partes. A primeira dará conta dos debates teóricos sobre contextos políticos, sociais e educacionais, além de dissertar sobre o surgimento e uso dos conceitos a serem analisados. Já na segunda parte, será tratada as questões práticas da pesquisa, sendo então a análise do documento e as evidenciações a partir disso para, por fim, responder ao problema de pesquisa.

O primeiro capítulo dará conta, então, das minhas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais que me trouxeram para este trabalho. Ao mesmo tempo que falará de experiências, também serão invocados alguns entendimentos teóricos em que o texto prosseguirá.

Assim, para tratar de qualquer problemática sobre a Educação, torna-se necessário antes me preocupar em tratar sobre o contexto neoliberal, que está a transformar os paradigmas sociais contemporâneos. Para entender o cenário que qualquer prática humana se manifesta, mostra-se pertinente pensar a partir de Dardot e Laval (2016) para entender como o neoliberalismo atua como uma rede de inteligibilidades. A discussão desses autores com alguns outros, como Silva (2017a, 2017b, 2019a), Bauman (2001) e Veiga-Neto (2006), permite entender como se organiza a sociedade e política brasileira, ao passo que indica perda de conceitos e valores perante a essa transformação, como o conceito de formação na Educação. Após a apresentação desse cenário, será exposto alguns textos que serviram para explicitar os discursos sobre o tema em meio acadêmico, o que servirá também como referencial teórico para a continuação da pesquisa.

O terceiro capítulo foi, então, destinado para construir as concepções teóricas do conceito de formação, partindo da tradição alemã de *Bildung* para debates contemporâneos que abordam a formação humana e profissional em políticas curriculares. A partir de todas as construções teóricas feitas, bem como a

partir do material de pesquisa, foi possível estabelecer a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o entendimento que a BNCC tem de reflexão, autonomia e finalidade em relação à formação, e o que isso pode evidenciar?

Assim, na segunda parte, inicia-se com o capítulo quatro, que trata das questões metodológicas da pesquisa. No primeiro subcapítulo se discorreu sobre as questões teóricas da análise semântica de *frames*, tomando por base a teorização de Croft e Cruse (2004) e Fillmore (1975), enquanto no segundo se justificou a escolha do material e de unidades lexicais analisadas. No último subcapítulo apresenta-se os *superframes* identificados a partir das unidades lexicais “formação”, “autonomia”, “finalidade” e “reflexão”. Importante ressaltar que, justamente por escolher a análise semântica de *frames* como ferramenta metodológica, este trabalho não terá como objetivo assumir todos os compromissos dessa linha de análise. O objetivo não será elaborar um conjunto de *frames*, por exemplo; mas sim, gerar uma análise qualitativa sobre o discurso de formação. Assim, os *superframes* identificados foram os de APRENDIZAGEM, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL e PROJETO DE VIDA.

A análise de dados, no quinto capítulo, está dividida em um subcapítulo para cada *superframe* identificado. Dessa forma, sobre o *superframe* APRENDIZADO é possível afirmar que a noção de aprendizagem desempenha um papel centralizador no documento, ao mesmo tempo que é caracterizado pela noção de individualismo; já a estrutura cognitiva QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL evidenciou que essa qualificação é tida como fundamental à formação humana do sujeito; e, por último, PROJETO DE VIDA sinalizou que, a formação humana não sendo bem definida no documento e ainda contando com um caráter altamente individual, acaba se assemelhando com uma formação profissional.

Por fim, o trabalho finaliza com a apresentação das dificuldades de sua elaboração e com as propostas para futuras pesquisas, ao mesmo tempo que formula e retoma conclusões importantes para fins de desfecho.

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Visando a construção de uma base teórica consistente e coerente com a proposta deste trabalho, a primeira parte do manuscrito foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo trata de experiências que proporcionaram concepções teóricas importantes para este texto. No segundo, discorre-se sobre o contexto neoliberal em que é produzida a Base Nacional Comum Curricular, expondo e discutindo textos acadêmicos que tratam da proposta do capítulo. No último capítulo desta parte, desenvolve-se o conceito de formação, preparando o texto para apresentar o problema de pesquisa criado a partir da imersão teórica.

1 DOS MEUS TRAJETOS: “A ESCOLA NO SÉCULO XXI”

Entendo que o envolvimento com o tema desta pesquisa começou há tempo. Durante o meu terceiro ano do Ensino Médio, em 2015, apresentei o trabalho intitulado “Escola no Século XXI” na Mostra Científica do colégio em que eu estudava. Observando retrospectivamente, percebo que as respostas que eu buscava naquele momento foram motivadoras da minha jornada acadêmica e profissional, perdurando até o presente momento.

Dessa maneira, recupero alguns aspectos desse primeiro trabalho e dou sequência, cronologicamente, com outras produções como bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de Iniciação Científica (IC), não somente para analisar as contribuições, mas também para problematizar e discorrer sobre outros pontos, contribuindo, dessa maneira, às primeiras aproximações à temática e produção deste manuscrito. Navegando e discutindo sobre essas produções, além de identificar algumas lacunas em minha formação, compreendo melhor os trajetos que me trouxeram até à presente pesquisa. Assim, acredito que se tornará visível o quanto, a mim, a Educação é um interesse de investigação quase que para além da minha formação profissional e acadêmica.

O trabalho “Escola no Século XXI”, origem das minhas reflexões sobre a escola como objeto de estudo, tinha como uma das propostas – logicamente revisitada e interpretada a partir do conhecimento que tenho hoje – identificar os problemas da metodologia e filosofia da escola nos tempos atuais. Investigando esse trabalho de 14 páginas, sumário os problemas da metodologia e filosofia da escola contemporânea basicamente na noção de relações de opressão, em que se estabelece o docente como autoritário e o aluno como agente passivo no processo de ensino, tendo por base muito inicial o pensamento de Paulo Freire. Essa ordem, aliás, estaria estritamente relacionada com uma noção de ensino por repetição para a classe operária (formada por escolas públicas), que seria dominada por uma outra classe (formada por escolas particulares com metodologias que incentivassem a autonomia).

Essas minhas primeiras noções de Educação, percebo hoje, foram motivadas por minha indignação enquanto aluno naquele específico contexto escolar – o que aparece no trabalho nas diversas críticas que traço a minha antiga escola, mas usando ela como um símbolo de tudo aquilo que a Educação

contempla. Inclusive, enquanto estudante desse próprio colégio, que é da rede particular, eu era submetido a diversos exercícios de repetição e a aulas expositivas. Ou seja, eu estava em uma escola particular (que formaria uma classe dominadora, segundo esse meu trabalho) recebendo exercícios de repetição, que tomaria a minha autonomia e me formaria em oprimido. Essas contradições são sinais dessa indignação adolescente, mas que me motivaram a me aproximar de noções freireanas valiosas, mesmo sem nomeá-las desse jeito naquele momento.

Porém, agora extrapolando aquele espaço social e educativo, percebo que muito de Paulo Freire já é adotado nos entendimentos acerca de Educação, o que acabou contribuindo à área valores humanísticos e preocupados com as questões de classes socioeconômicas. Inclusive, hoje Freire demarca um posicionamento político em que sua oposição, de caráter neoconservador, o responsabiliza pelos fracassos em rankings da área (O PISA..., 2019), além de já terem proposto a remoção do título como Patrono da Educação Brasileira (BOLSONARO..., 2019).

Além do reconhecimento simbólico de Paulo Freire (declarado como Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012)), há números que indicam resultados de políticas eficientes na área da Educação, que mostram a redução do número de evasão de alunos nas escolas e da quantidade de analfabetos funcionais no país, ao mesmo tempo que há um aumento de alunos formados na Educação Básica, entre outros indicadores.¹ Obviamente, esses dados por si só não provam a qualidade da Educação Pública (como indicam os quase 14% de taxa de analfabetismo na região Nordeste do país), mas significam que estão ocorrendo algumas tentativas de promoção de qualidade através de políticas públicas. Portanto, a rede pública não seria um espaço exclusivo para formação e manutenção da dita classe operária, como afirmado em meu escrito de 2015.

Partindo para a minha jornada universitária, sendo participante do PIBID por todo o ano de 2017 no subprojeto de Língua Inglesa, desenvolvi projetos com outros colegas com o objetivo de sempre articular os saberes das disciplinas acadêmicas com práticas possíveis no colégio em que atuávamos. Nesse percurso foram exploradas e desenvolvidas metodologias (práticas) que foram de aulas expositivas a extensos projetos pedagógicos.

¹ Dados disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 1 de out. de 2019.

Ainda, essa articulação de saberes resultou no trabalho apresentado na XXV Mostra Unisinos de Iniciação Científica e Tecnológica (MIC), que ocorreu no ano de 2018 - o ano em que saí do PIBID e me tornei bolsista de IC no projeto de pesquisa “Políticas de Participação e Mediações Pedagógicas” em que o professor Dr. Danilo R. Streck orienta. O então trabalho proposto à MIC teria o objetivo de articular Paulo Freire com o papel do *pibidiano*, de forma que a contribuição proposta seria a de pensar o *pibidiano* como alguém que estabelece uma mediação pedagógica entre teoria (por ser universitário e estar sempre trazendo novos saberes pedagógicos à escola) e prática (por também estar em atuação nas experiências escolares).

Nessa mesma lógica, apresentei o trabalho “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir de questões e influências freireanas” no XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em que eu propunha evidenciar, a partir de uma breve análise documental, se o PIBID era permeado por lógicas e conceitos freireanos. Esse trabalho foi a minha primeira aproximação com um documento de políticas da área da Educação, sendo um breve cruzamento de informações e ideologias que eu acreditava que seria o bastante para legitimar ou não o programa. Hoje, continuando a estudar Freire, percebo que é necessário imenso cuidado ao se referir a autores como próprios referenciais de estudos, ou seja, tomar um único autor para construir uma base epistemológica. Isto pois eles podem ser apropriados de maneira mais ideológica do que científica, o que acaba não possibilitando articular com outros conceitos, autores e práticas, empobrecendo a contribuição às áreas de estudo e o próprio pensamento freireano que sempre foi estruturado a partir de uma posição dialógica. A ressalva a ser feita aqui é pela compreensão que a produção científica é sempre política (como qualquer outra manifestação humana) – porém, a problemática acontece quando a produção desse saber se torna um dogma, afastando a prática do pensamento reflexivo.

Seguindo com a minha trajetória acadêmica, em 2019, para o XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire me comprometo, partindo de Paulo Freire e Michel Foucault, a pensar e a entender os processos que constituem a Colonialidade do Saber. Aproximando esses pensadores, tento compreender melhor como funciona o processo de Colonialidade do Saber, dentro da perspectiva dos Estudos (des)coloniais. Entendo que esse trabalho pode ter

grande relevância neste momento, visto que as formas de subjetivação contemporâneas são, também, resultados do processo de hegemonização cultural e epistemológica. Ou seja, o modo em que a Educação se constituiu no Brasil tem direta relação com a forma europeia e norte-americana do que se entende por conhecimento e modos de viver.

Já no campo das políticas curriculares, isso influencia diretamente na escolha de conteúdos/saberes/conhecimentos/competências a serem tratados na Educação, visto que a área tem um papel crucial em validar as formas de produzir conhecimento e de viver. Para fins de exemplificação: Se é entendido que a história da produção humana tem início exclusivamente no Egito Antigo, então não será entendida outras pluralidades de práticas humanas provindas de povos nativos da América Latina, o que acaba negando e apagando a história e tradição desses povos.

Dentro da perspectiva de Estudos (des)coloniais, a qual eu dediquei o meu interesse e estudo para conhecer sobre, reforço o meu entendimento de que é necessária sempre uma posição crítica, que entendo ser o eterno questionamento sobre autores, conceitos e discursos. Aprendi, dessa maneira, que é possível falar através da perspectiva de um Europeu sobre algumas questões da América Latina e que, aliás, podem ser de grande contribuição para entender as nossas modernas relações e instituições, visto que criamos subjetividades e entendimentos que se originaram de autores europeus. Porém, é sempre necessário retomar os contextos e locais de onde esses autores produziram, pois podem carregar discursos que perpetuam a hegemonia cultural e epistemológica. Por conta disso, também, a leitura somente através desses autores estrangeiros não é o suficiente para entender todas as exclusividades políticas, sociais, educacionais, econômicas, culturais etc. de nossa América Latina. Isso não significa que é necessário excluir (ou adotar) um autor por sua origem, por nome ou por linha teórica, *a priori*, mas sim que é preciso perceber as contribuições coerentes com as temáticas e perspectivas propostas, de forma que haja também convergência metodológica.

Trago essa concepção pois penso que tenho uma forte tendência a circular. Durante a minha atuação como bolsista de IC (de janeiro de 2018 a julho de 2019), eu me via participando de discussões sobre Freire, (des)colonialidade e outras temáticas que se aproximam mais da linha teórica do materialismo histórico

– porém, enquanto isso, eu também frequentava as práticas de pesquisa de outra Linha de Pesquisa, que tem em Foucault a base para a metodologia e entendimento científico. Ademais, na minha participação nas orientações em grupo de minha professora orientadora, eu vou exercitando o pensar científico ao estar em contato com temáticas e metodologias diferentes dos quais eu já estou mais familiarizado. Acredito que todos esses fatores contribuem para o meu senso crítico, pois considero as contribuições de todos esses momentos, que estão em constante divergência teórica e metodológica entre si, para além da defesa ferrenha a uma linha teórica e/ou a um autor – o que acaba tornando as minhas decisões acadêmicas mais críticas, também.

Retomo os meus trabalhos produzidos como IC para evidenciar a minha aproximação com a epistemologia freireana, que se tornou o berço para os meus entendimentos que são, em sua maioria, dialógicos e sempre abertos a reformulações. Me aproprio de Freire para além de compreensões de temáticas acadêmicas, mas também como forma de pensar. Isto é, o autor não serve apenas como um aporte teórico em meus estudos, mas também como uma forma de entender o mundo que me cerca enquanto eu me relaciono com ele. Ainda me aproximo do educador por conta de sua atuação política – filiando-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e se encarregando da Secretaria de Educação de São Paulo (PAULY, 2010). Assim, conduzido pelo pensamento de Freire, não enxergo distinções entre produção teórica e práticas políticas e militantes, o que acaba justificando a minha preocupação e engajamento em espaços partidários, também. Porém, a minha concepção do autor não deve ser confundida com o que eu critico acima: Eu não o guardo de maneira ortodoxa pois não procuro entender o mundo apenas por ele.

Ainda sobre as minhas práticas, em abril de 2019 eu dei continuidade a minha formação profissional ao iniciar meu estágio não obrigatório em uma escola municipal de ensino fundamental, em Novo Hamburgo, como auxiliar de apoio à inclusão. Lá, eu estou em contato diário com diversas práticas docentes e, para além disso, com o funcionamento do ambiente e da comunidade escolar. Ainda, é na escola que eu acompanho a vivência de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e como eles se integram ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar – aspecto posto de lado durante a minha

formação como professor de línguas, mesmo sendo uma realidade que nos desafia a repensar todo o processo de educação.

Essa experiência está sendo, até o momento, de grande importância por conta das ricas articulações entre os meus estudos e a minha prática profissional. Aqui, também, não enxergo distinções: O que estudo na universidade está sempre me ajudando a entender diversas tendências que estão perpassando pela escola, ao mesmo tempo que observo, principalmente estando em articulação com a rede municipal, como os documentos curriculares chegam à escola e como se concretizam diversas práticas pedagógicas.

Além da lacuna de formação para o ensino com pessoas com NEE, localizo algumas outras no curso de Letras, no sentido de que as produções e reflexões, em sua maioria, feitas até agora foram possíveis através de oportunidades provindas do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação da Unisinos, o que evidencia como, em certa medida, há fragilidades na formação política, sociológica e filosófica no curso de Letras. Através das disciplinas específicas do curso fui capaz de compreender as concepções teóricas de língua vigente em documentos governamentais referentes à Educação, mas não houve oportunidades de aprofundamento nos entendimentos políticos, históricos e sociais nos quais esses documentos se constituíram. Ou seja, na formação de professores de ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, de forma generalizada, parece não haver uma preocupação quanto às práticas políticas (nesse sentido, a construção e escolha de currículos e a constituição de políticas públicas e inclusivas) que perpassam a área da Educação, onde entendo que a formação de professores também se encontre.

Parece apropriado, neste momento, contribuir também com alguns relatos pessoais, visto que eu presenciei algumas situações que ilustram bem as críticas feitas. Nas disciplinas referentes à Língua Inglesa, não foram poucos momentos em que tentei instigar o debate (motivado pelas discussões promovidas na IC) sobre como a língua inglesa é o idioma oficial de diversos países hegemônicos, e que isso ainda resulta em práticas discursivas opressoras. Os meus apontamentos sempre eram ouvidos, mas poucas vezes foram desenvolvidos pelos professores ou por outros colegas.

Por outro lado, posso atribuir os momentos de maior proveito e relevância de debate sobre políticas curriculares às disciplinas compartilhadas de

licenciatura. Os primeiros debates referentes a documentos políticos públicos e escolares tornaram-se possíveis na atividade acadêmica *Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais*, enquanto o contexto histórico e a constituição da Educação na Modernidade se deram na disciplina *História Social e Pensamento Educacional*. Porém, o único documento que houve um estudo aprofundado nas disciplinas exclusivas do curso de Letras foi a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas com as finalidades de identificar o que é, qual a concepção de língua e de comunicação presentes no documento, e até de justificar as escolhas pedagógicas em nossas futuras práticas. Ou seja, se o docente em formação depender somente dos espaços para debate que o curso de Letras propõe, ele não saberá localizar as suas práticas pedagógicas em contextos políticos, de maneira que ainda reproduzirá forças de poder opressoras acriticamente, o que acaba excluindo e oprimindo os sujeitos nas instituições escolares.

Por fim, é importante ressaltar que me considero como um universitário privilegiado por passar por todos esses programas da Universidade. A minha condição de não depender exclusivamente de bolsas (que não sofrem reajustes em anos) me proporcionou ter todas essas experiências para além do meu curso de graduação, mas diante do cenário de desigualdade econômica e social de nosso país, há de se considerar os alunos que não podem ocupar esses espaços. É nesse sentido que a formação docente prevista no curso de Letras poderia propor, para além das disciplinas de licenciatura, momentos e espaços para debates críticos acerca de documentos curriculares.

Aproveito essas aproximações para pensar em uma formação própria para entender, de maneira crítica agora, aquilo que me agoniava enquanto estudante de Ensino Médio – mas ainda sem perder a minha indignação, que me motiva a me deslocar para diferentes espaços.

Por fim, acredito ter tornado evidente os trajetos que me trazem a esse trabalho. Considero essa/s minha/s jornada/s como pertencentes a mim, porém orientada e motivada por aqueles que, ensinando e aprendendo comigo, me ajudam a construir alternativas mais justas, responsáveis e saudáveis.

Porém, ainda há mais para ser investigado sobre as propostas do trabalho “Escola no Século XXI”. Mostra-se fundamental, antes, entender alguns aspectos políticos e sociais que servem como referências para a constituição de políticas e

práticas humanas contemporâneas. Assim, o próximo capítulo teve como objetivo justamente elaborar esse contexto, de forma que serviu como base para os entendimentos posteriores.

2 DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Partindo de campos como a Ciência Política e a Filosofia até as relações interpessoais, parecem obedecer a uma certa ordem. Essa ordem emoldura, rigidamente, a nossa forma de (con)viver, de acreditar e, dentre outros, de aprender e a de ensinar. É nesse sentido que esse capítulo é dedicado, primeiramente, a nomear e a conceitualizar o que está sendo considerado como referência no contexto contemporâneo. Na sequência, é feito um exercício de análise sobre o campo da Educação, para mais bem entender os processos de subjetivação induzidos nas diretrizes e nos documentos curriculares.

Ao chegar no terceiro subcapítulo, alguns autores, como Silva (2017a, 2017b), já terão sido usados como referenciais teóricos para esse trabalho. Portanto, essa seção do capítulo foi destinada a tratar desses autores e suas contribuições, enquanto também são apresentados outros sujeitos acadêmicos que ajudarão a criar o referencial teórico para essa pesquisa.

2.1 SOBRE A CONSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA DO NEOLIBERALISMO

A conceitualização de *crise* parece ser importante para contextualizar as formas contemporâneas de subjetivação. Veiga-Neto (2008) traz o conceito de *crise* como um elemento definidor da Modernidade a partir de uma breve retomada histórica. Segundo o autor, apesar de não haver um marco em que determinasse o início, a Modernidade teria origem em “a negação do radical, em termos culturais, políticos, econômicos e sociais, aos valores transcendentais e sagrados da medievalidade”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 143). Traçando o histórico, Veiga-Neto busca entender a construção do sentido negativo de *crise*, partindo da etimologia grega e latina que, em termos sumários, havia o sentido de “distinguir, [...] momento de decisão”. (Ibid.). Chegando no Século XIX, o autor justifica que a resignificação que o termo sofreu surgiu no campo de saberes da Saúde, em que *crise* passou a ter um sentido mórbido e, a partir das metáforas biológicas (particularidade da época), esse sentido negativo logo foi *apropriado* por outras áreas dos saberes.

É nessa perspectiva que a *crise* com a medievalidade passou a demarcar o pensamento moderno até hoje: Uma constante ruptura com os paradigmas. Para Bauman (1998, p. 20) “pode-se definir a modernidade como a época, ou o estilo de

vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem 'tradicional', herdada e recebida: em que o 'ser' significa um novo começo permanente". Isso significa que essa ruptura que demarca o início também é uma característica desse novo tempo que vai se apresentando. Esse pensamento de "começo permanente" foi destinado, desde seu princípio, a uma crescente intensificação e aceleração.

Por conta disso, nas últimas décadas parece estar em processo uma mudança de paradigmas ao que se refere às *crises*, justamente pois "o acúmulo de tantas crises acabou por romper o delicado equilíbrio em que sempre esteve o mundo moderno". (VEIGA-NETO, 2006, p. 6). Bauman (2001, p. 9) parece dizer o mesmo ao indagar, após a apresentação da panorâmica contemporânea através da metáfora com o líquido, "[...] mas a modernidade não foi um processo de 'liquefação' desde o começo? Não foi o 'derretimento dos sólidos' seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi 'fluida' desde sua concepção?". Ou seja, as vivências contemporâneas estão propostas a partir dessa extrapolação ao pensamento moderno (extrapolação essa que vinha se construindo desde seu próprio início) em certo nível, visto que se intensificou a sensação de crise. (VEIGA-NETO, 2008). Para muitos autores, isso parece o suficiente para demarcar uma nova época, conforme será discorrido a seguir.

Para entender esse novo tempo (que não é mais moderno, pois com a intensificação das crises foi rompido o delicado equilíbrio do mundo moderno), Bauman (2001, p. 8) parte da metáfora com a liquidez para ler as relações dessa nova época que ele nomeia como "modernidade líquida", em que obedece à ordem do tempo:

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas 'por um momento'.

Apesar da possibilidade de "modernidade líquida" poder ser lida como pós-modernismo, não há uma unanimidade entre teóricos. Gilles Lipovetsky identifica como hipermodernidade, enquanto para Sérgio Paulo Rouanet, é modernidade tardia. Essa pluralidade reflete na (não) definição de Usher & Edwards (1994, p. 7, tradução nossa), que usa de outra nomenclatura:

Talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de ideias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista.¹

Portanto, parece ser dispensável tentar definir, nesse momento, o que seria pós-modernismo. Porém, é de suma importância considerar esse conceito como o “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX”. (LYOTARD, 2009, p. XV). Nessa perspectiva, cabe explicitar como alguns elementos do processo de pós/modernismo apareceram também no campo da Economia, mas também extrapolando esse cenário de forma que está por afetar todos os outros campos de saberes e de atuação humana.

Um dos efeitos do pós/modernismo reflete na Economia através, justamente, da concepção de *crise*. Para Dardot e Laval (2016), são as *crises* que, atualmente, possibilitam novas mudanças de paradigmas, que encaminham para uma intensificação do neoliberalismo. Conforme Laval (2016 apud SILVA, 2017a²), está surgindo “um novo modo de governabilidade que consiste em usar a crise como ponto crucial para acelerar o estabelecimento da lógica de mercado e as regras de concorrência no âmago do emprego e da sociedade”. A *crise* acelera, então, uma mudança de princípios e/ou valores à sociedade, valorizando a lógica da concorrência como determinante até às relações interpessoais. Isso significa também que, para essa nova lógica, é interessante que não apenas a bolsa de valores e as indústrias declarem *crise*, por exemplo, mas que a sociedade também declare sua *crise* – o que justifica os números recordes em diagnósticos de depressão e ansiedade, por exemplo.

Nesse sentido, torna-se possível identificar que o neoliberalismo “se plasma em relações práticas de competição e exploração nos negócios, mas também, cada

¹ Do texto original: Perhaps, then, all we can say with any degree of safety is what it is not. Certainly, it is not a term that designates a systematic theory or comprehensive philosophy. Neither does it refer to a ‘system’ of ideas or concepts in the conventional sense, nor is it the name denoting a unified social or cultural movement. All that one can say is that it is complex and multiform, resisting reductive and simplistic explanation.

² Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/569584-no-discurso-de-criises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal-entrevista-especial-com-roberto-dias-da-silva>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

vez mais, em formas muito correntes e imediatas em nossas instituições da vida cotidiana e, assim, ‘nos faz’”. (BALL, 2016, p. 30 apud SILVA, 2019b, p. 434). Assim, fica explícito o quanto essa nova ordem neoliberal extrapola o campo econômico e passa a ditar todos os campos da atuação humana, sendo uma “razão global”, conforme os autores:

[...] Essa razão é global, nos dois sentidos que pode ter o termo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo, e, ademais, longo de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo, dessa forma, propõe uma nova subjetividade que satisfaça os interesses do mercado. Diante da lógica neoliberal, construiu-se a necessidade do Estado de assumir as necessidades desse novo momento – visto que agora ele está à mercê dessa nova rede de inteligibilidades. Para Dal’Igna e Lopes (2012), houve uma mudança na “arte de governo”, que antes era regida pela razão do Estado, e que agora é pelo mercado, e concluem que a governamentalidade neoliberal protege o mercado. Ou seja, o “neossujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016) seria um produto desse novo tempo, em que seria constituído através da moldura (que nesse caso seria a lógica de empresa) que enquadra toda a sociedade. Mas, para além disso, seria também um novo sujeito construído através de iniciativas públicas, afirmadas em políticas, inclusive, da área da Educação. Para conceitualizar, Silva (2019a, p. 9-10) afirma:

[...] o neoliberalismo fabrica um ‘neossujeito’, que toma a empresa como modelo e a realização pessoal como projeto. Uma nova ética do trabalho parece delinear-se, não mais centrada na acumulação, mas em um ‘dispositivo desempenho/gozo’ combinando poder e liberdade. Importa explicar que a busca por desempenho e satisfação permanentes, ao articularem os discursos psicológico e econômico, tendem a desencadear um conjunto de efeitos patológicos.

Para continuar tratando desse novo sujeito, parece necessário antes tratar sobre algumas manifestações de caráter neoliberal na Educação e suas implicações. Após alguns discorrimientos necessários, será retomada a questão da formação/necessidade do neossujeito.

2.2 SOBRE OS DISCURSOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dentro da lógica neoliberal descrita no subcapítulo anterior, surge o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que opera em âmbito mundial. Desde 2000 o programa avalia desempenhos escolares, sendo repetido a cada três anos, e é composto por uma série de instituições e atores, sendo coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As atuais reformas educacionais propostas têm como uma das finalidades alcançar uma melhor posição no PISA, de forma que acabam entrando nessa imposição (mundial) do que é considerado boas práticas na Educação.

Nesse sentido, Silva (2017b) entende que todo o foco no PISA acaba descartando as propostas de outros documentos, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é considerada como modelo por especialistas. Ademais, conforme o autor (Ibid.), esse processo é ainda mais preocupante se considerado que o PISA exige recorrentes reformas no campo da Educação, possibilitando o avanço de iniciativas que colocam as lógicas de mercado em outros campos para além o da economia.

Como mais uma consequência dessa produção de crises, surge a Reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória (MP) 746/2016. A proposta tem como uma de suas bases incluir, na segunda metade do Ensino Médio, os itinerários, podendo o aluno escolher, à princípio, uma entre as cinco áreas de conhecimento, sendo elas: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da Formação Técnica e Profissional (FTP) - ainda, poderá ser ofertado um itinerário “híbrido” que envolva duas áreas de conhecimento. É obrigação da instituição escolar oferecer, ao menos, um desses itinerários, sendo que apenas na FTP é exigido do professor “notórios saberes”, como é demonstrado no próprio site do Ministério da Educação (MEC):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (NOVO..., [2018?]).

Essa possibilidade acaba sendo um bom exemplo de como as lógicas neoliberais estão constituindo o campo da Educação. Antes, é necessário reiterar que a FTP visa uma formação destinada ao mercado de trabalho, em que o estudante passará (de forma ainda mais intensa que os que estudarão em outro itinerário) por uma organização pedagógica que tem como objetivo a formação de um sujeito-empresa.

Assim, considerando que as escolas serão obrigadas a ofertar, no mínimo, apenas um itinerário ao aluno, e considerando também a grande carência de professores e professoras atuantes na rede pública, isso condiciona para que seja ofertado, nas escolas com poucos recursos, apenas o itinerário de FTP. Dessa forma, acaba contrariando a própria MP, que carrega em suas publicidades a possibilidade de o aluno escolher sua trajetória escolar.

Dessa forma, a MP 746/2016 está sendo colocada em prática por meio da atual BNCC, em que a seção do EM foi homologada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva. O documento, que teve sua primeira edição publicada no ano de 2015, ao que se refere ao Ensino Médio, visa materializar a já citada reforma. A Base, sendo um documento político contemporâneo, acaba contemplando também outras iniciativas de caráter neoliberal, como o foco nas competências socioemocionais (ou *soft skills*).

Do trabalhador contemporâneo não é mais exigido uma obediência passiva para seguir ordens e manter a produção em massa. Do contrário, hoje é exigido que o sujeito seja proativo e que atue sempre a partir da referência da lógica do mercado, de forma que “o outro” seja um competidor e que, para se destacar nesse cenário, é exigido criatividade e esforço, embasado ainda na ideia de meritocracia. Conforme o economista James Heckman, em entrevista cedida ao site O Globo:

HECKMAN: [...] O sistema de fábricas, de linha de montagem, era melhor servido por pessoas obedientes, dóceis, que faziam seu trabalho mas basicamente não eram criativas. A nova economia exige muito mais a participação do indivíduo. Então, parte do processo de desenvolvimento, incluindo desenvolvimento social, é o indivíduo desempenhar um papel cada vez maior como pessoa, de forma que essas características pessoais são mais valorizadas em toda parte. Não é só você como uma máquina pensante, é a sua habilidade de organizar tarefas, de se adaptar e de inovar. Isso requer habilidades que não eram valorizadas no esquema de educação para o modelo de fábricas, de linhas de montagem. (CARNEIRO, 2012).

Laval (2012) também ajuda a compreender como é que se constituiu esse sujeito-empresa, que se deu através da relação, que se tornou *borrada*, entre competidor e cidadão. Esse processo, que forma um novo sujeito, altera a forma como se dão as práticas humanas. Conforme o autor (p. 19, tradução nossa):

A tensão antes existente entre o competidor e o cidadão, entre o interesse econômico e o impulso benfeitor para os demais, tende a borrar-se. A figura humana se reunifica na construção do sujeito econômico, que desde este momento alcança a condição de empresa para o acesso de qualquer oportunidade de negócio em um contexto de absoluta e constante competitividade. Os âmbitos da política e da moral, os vínculos educativos, as relações cotidianas e a própria concepção que o indivíduo tem de si mesmo se veem profundamente afetados por esta generalização das formas empresariais.³

Dessa forma, se torna claro o quanto esse novo sujeito necessita ser subjetivado em uma ambiência formativa capaz de fazê-lo desenvolver princípios estruturantes de suas ações, tais como versatilidade, resiliência, flexibilidade, sociabilidade, entre outros. Possibilitando parte das condições para que tal formação se realize, a BNCC foi construída a partir de referenciais que privilegiam aspectos avaliativos de aprendizagem e do desenvolvimento de competências socioemocionais/*soft skills*.

O documento traz dez “Competências Gerais da Educação Básica”, que devem ser trabalhadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de forma articulada nos processos de aprendizagens e de ensino, ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (MEC, 2018). De maneira sumarizada, as dez competências que o documento traz visam o exercício da autonomia, do autoconhecimento, da empatia, de argumentações etc. Interessante que o mercado de trabalho/mundo do trabalho já aparece como justificativa na descrição de algumas dessas Competências Gerais.

Ciervo (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Centralidade das Competências Socioemocionais nas Políticas Curriculares Contemporâneas no Brasil” traz o documento produzido pelo Movimento Pela Base Nacional Comum

³ Do texto original: La tensión antes existente entre el mercader y el ciudadano, entre el interés económico y el impulso benefactor hacia los demás, tiende a borrarse. La figura humana se reunifica en la construcción del sujeto económico, quien desde este momento alcanza consideración de empresa al acecho de cualquier oportunidad de negocio en un contexto de absoluta y constante competitividad. Los ámbitos de la política y de la moral, los vínculos educativos, las relaciones cotidianas y la concepción misma que el individuo tiene de sí mismo se ven profundamente afectados por esta generalización de las formas empresariales.

([2016?]), em que mostra como a política foi formada, evidenciando os membros e instituições que colaboraram pra sua produção. No documento “Desenvolvimento Integral na Base”, disponível online para consulta, aparecem algumas justificativas para a inclusão das Competências Gerais presentes na BNCC. É argumentado que alunos “responsáveis, focados e organizados” e “com maiores níveis de abertura a novas experiências” têm melhores desempenhos nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2016?], p. 54). O documento consta essas afirmações segundo uma pesquisa realizada em conjunto pelo Instituto Ayrton Senna, OCDE e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Ainda, entre outras razões à inclusão das Competências Gerais, justifica-se por preparar os estudantes para o mundo contemporâneo e para a superação de vulnerabilidades. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2016?]). Importante que Ciervo (2019) ressalta que esse estudo feito em parceria não é nomeado no documento em questão, mas ainda justifica a inclusão das tais *soft skills*.

Dessa forma, parece evidente o quanto a BNCC materializa um conjunto de princípios e valores de uma sociedade neoliberal na Educação. Por conta desse processo, parece ser importante investigar como alguns conceitos teóricos, que garantem uma boa qualidade à Educação, foram apropriados (ou desconsiderados), na tentativa de analisar a validação desse documento como uma boa política curricular.

Apresentadas já algumas tendências às práticas educacionais, se faz necessário discorrer sobre alguns autores e autoras já citados aqui e suas temáticas de pesquisa, a fim de dar continuidade para o processo de produção acadêmica.

2.3 SOBRE AS DISCUSSÕES DE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Essa seção é destinada a uma breve exposição de autores, textos e conceitos que ajudam a delimitar melhor o conceito de neoliberalismo e suas implicações na Educação. Assim, foram retratados alguns itens já debatidos sobre e, também, foram incluídos outros que contribuem, de alguma forma, para o entendimento da temática de políticas curriculares.

Dessa forma, o artigo “Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas”, de Silva (2015), que conta com tese de doutorado intitulada

“Competências: a pedagogia do ‘novo ensino médio’”, obtida em 2003, conceitualiza currículo para além de uma simples listagem de conteúdos. Nessa extrapolação, a autora (2015) afirma que currículo é definido também pelas práticas reais, ou seja, o que é feito no cotidiano escolar que não está prescrito. Em suma, Silva (2015) traz problematizações através das lentes teóricas possíveis pela Teoria da Semicultura de T. W. Adorno, que evidencia a educação que se limita ao formar apenas para o mercado de trabalho.

Citando Basil Bernstein, a autora (2015) problematiza a apropriação das políticas curriculares pelas escolas, pois nesse processo haveria uma recontextualização, de forma que as práticas escolares não seriam um simples reflexo de documentos curriculares.

Ainda continuando sobre as problematizações, a autora questiona a coerência da BNCC com outro documento:

Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. (SILVA, 2015, p. 375).

Importante ressaltar que há outras publicações que questionam e resistem à BNCC, inclusive sobre a sua coerência com outras políticas educacionais. Uma dessas publicações é “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, que é um livro eletrônico⁴ publicado pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), organizado por Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Entre os capítulos que compõem a obra, é discorrido sobre a relação da BNCC com o cotidiano escolar, a formação para o mercado de trabalho, o contexto de produção do currículo, e sobre outros temas.

Outro documento que se destaca como resistência à BNCC é a “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”⁵, produzido pelo Grupo de Trabalho 12: Currículo da 37ª reunião da ANPEd. O texto, de 9 páginas e que conta com a colaboração também da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, é

⁴ Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 7 de maio de 2020.

destinado justamente à Marcia Ângela Aguiar, organizadora da obra referida anteriormente, e também Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, o documento discorre sobre nove motivos que não garantem que a BNCC promova contratos democráticos e compromissos políticos, sendo alguns deles: O caráter homogêneo da BNCC, sobre responsabilização, desqualificação da atuação docente, críticas à construção da política, dentre outras razões.

Retomando às reflexões de Silva (2015), nelas são feitas uma análise sobre a BNCC quanto ao que se diz respeito às competências e habilidades, de forma que essas noções de organização curricular estariam vinculadas a uma perspectiva em que extrapola a aproximação da escola com o mundo de trabalho. Outra problematização que se faz é sobre o documento também se instituir “como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las”. (SILVA, 2015, p. 375).

Já o artigo “Quando a sociedade de consumidores vai à escola: Um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio”, de Oliveira e Tomazetti (2012), propõe-se a construir o atual cenário social-econômico e como ele chega na escola. Tomazetti é professora no PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa intitulada “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces” e orientou Oliveira em sua tese de doutorado, intitulado “Entre consumidores e internautas: a outra face da crise no ensino médio no Brasil”, obtido em 2012.

Para conceitualizar a sociedade de consumidores, os autores trazem Hannah Arendt para tratar da abreviação de tempo de uso das mercadorias e, também, Zygmunt Bauman, para tratar da instabilidade de desejos. Nessa perspectiva, se faz uma associação da nossa atual relação com mercadorias com os conhecimentos, de maneira que o artigo põe em evidência qual a subjetividade que o jovem, aluno de EM, traz para escola, entendendo quais sentidos ele atribui para os conhecimentos escolares.

Se propondo a entender essas associações, Oliveira e Tomazetti (2012, p. 191) afirmam que “[...] os acontecimentos escolares são valorizados na medida em que proporcionam prazer e não pelo significado que podem outorgar às experiências individuais”, e ainda aprofundam, demonstrando de que outras formas a atual lógica

do trabalho (de produzir, de ser recompensado a curto prazo e da constante troca/atualização de mercadorias como valoração social, por exemplo) já se perpetuou nas instituições escolares. Já o professor, na perspectiva dos autores (2012), entra como um sujeito performático que, para fugir das práticas já rechaçadas por alunos, que se localizam nessa lógica de trabalho, há de vender o seu produto (conhecimento) para os seus clientes (alunos).

Parece ser conveniente tratar da recorrência de Bauman em textos sobre políticas curriculares e neoliberalismo. Para além de falar sobre a instabilidade de desejos, os autores invocam Bauman para contextualizar o texto com o conceito de pós-modernidade, definido pela ideia de tempos líquidos. Em outros textos analisados dentro da temática da Educação, políticas curriculares e neoliberalismo, o autor polonês é citado regularmente para contextualizar o cenário político e social, da mesma forma feita nesse capítulo.

Já as produções acadêmicas de Roberto Rafael da Silva (2017a, 2017b, 2019b), que também contam com Zygmunt Bauman em suas referências bibliográficas, parecem revelar muito das tendências que estão postas em jogo no campo da Educação. Investigador na área dos estudos curriculares com o atual projeto de pesquisa “Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares: um estudo acerca da individualização dos percursos formativos no Ensino Médio” no PPG de Educação da Unisinos, ainda estuda sobre os itinerários formativos, além das perspectivas curriculares no Rio Grande do Sul.

As duas entrevistas feitas pelo IHU (Instituto Humanitas Unisinos) com Silva (2017a, 2017b) (doutor em 2011, com a tese “A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo”) ajudam a construir esse grande cenário de tendências que perpassam a Educação. Entendendo que as duas entrevistas têm temáticas bem próximas (e ambas publicadas por João Vitor Santos, em 2017), neste momento será aprofunda apenas uma delas, sendo a matéria que localiza o utilitarismo e o neoliberalismo na Educação e, ainda, fazendo relação com a BNCC.

Ainda sobre essa mesma matéria, intitulada “A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias da Silva” (2017b), disponível no site do IHU, o pesquisador evidencia como as forças do neoliberalismo e do utilitarismo estão se manifestando na Educação através do mais atual documento curricular. Dessa forma, o autor (2017b) traz o posicionamento que

a ANPEd faz em relação ao Ministério da Educação pela elaboração da BNCC através de perspectivas mercadológicas e de padronização, entre outras.

Continuando a tecer suas críticas, o entrevistado afirma que há um esvaziamento quanto ao debate das finalidades públicas da escolarização (de maneira semelhante ao artigo de Oliveira e Tomazetti), ainda trazendo Gert Biesta para contribuir a esse posicionamento. Mais adiante na entrevista, o autor localiza o neoliberalismo e como ele está operando na Educação, de maneira que o define usando de Dardot e Laval.

Para explicar das responsabilidades e demandas do público e do privado, que parece estar em uma invertida relação, o entrevistado traz Bauman para afirmar que as demandas privadas justificam o campo público - aliás, traz esse debate como uma necessidade de aprofundamento nos Estudos Curriculares. Como outra possibilidade para sair dessas lógicas que estão aparecendo na Educação, o pesquisador propõe (usando, novamente, de Biesta) uma nova linguagem no discurso pedagógico.

Importante ressaltar a importância de Pierre Dardot e Christian Laval para tratar sobre neoliberalismo. Com a obra “A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal” (2016), os autores trazem importantes contribuições para compreender as referências que estão ditando políticas e comportamentos sociais. É a partir do entendimento de neoliberalismo como uma rede de inteligibilidades que esse manuscrito compreenderá a BNCC, para assim analisar os seus efeitos na área da Educação.

Por fim, também é importante notar que os textos analisados que tratam da BNCC são anteriores à última edição do documento, que conta com a seção do Ensino Médio, que foi homologado somente em 14 de dezembro de 2018. É entendido que, entre uma edição e outra, os posicionamentos teóricos e metodológicos do documento não sofrem alterações relevantes e, portanto, ainda se mantêm as críticas dos textos analisados.

Realizada a explicitação de componentes teóricos que embasam este trabalho, a discussão seguirá para a conceitualização de formação, visto que essa ideia parece estar sofrendo consequências com a forma que políticas curriculares e a Educação vêm se constituindo.

3 DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Diante do cenário neoliberal, parece que algumas reflexões e práticas importantes para a constituição da pedagogia contemporânea foram menosprezadas em favor de discursos utilitaristas e embasados na formação para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, esse capítulo teve como objetivo compreender o significado proposto de formação nos discursos educacionais contemporâneos, visto que esse conceito parece ter sido prejudicado em detrimento de políticas curriculares voltadas aos exames de larga escala e do mercado de trabalho, dentro da perspectiva neoliberal. Visando isso, o subcapítulo 3.1 tratou de, brevemente, compreender o que se é debatido, em meios acadêmicos, sobre o conceito de formação; em 3.2, foi proposto um histórico da fundamentação do conceito, revisando alguns conceitos clássicos sobre *Bildung* para os contextos contemporâneos; por último, em 3.3, é feita uma análise superficial do entendimento que os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm quanto ao que se refere ao conceito de formação.

3.1 SOBRE AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO

Neste subcapítulo foi feita uma breve análise de quatro artigos publicados que tratam, de diferentes perspectivas (mas todas dentro do campo da Educação), sobre o conceito de formação. A seleção dos textos foi feita através de pesquisas em bancos de dados on-line, em que foi analisado o resumo dos artigos para supor contribuições relevantes para essa sessão. Importante ressaltar a dificuldade em achar textos que tratem de debates políticos curriculares e sobre o conceito de formação – e mesmo nos textos que tratem dos dois, a conceitualização de formação não assume uma homogeneidade, podendo indicar que não é um conceito muito bem constituído como unidade analítica em âmbito nacional.

O primeiro artigo a ser percorrido sobre é “Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogia) y del saber sobre lo humano (antropologia) em Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropologia pedagógica”, de autoria de Peña, Gaviria e Cruz, publicado em 2015. O artigo tem como proposta atualizar os saberes antropológicos e os saberes clássicos a partir dos três autores citados no

título do artigo. Vale ressaltar aqui que a relação da pedagogia e antropologia são tidas como necessária para ambas – não haverá um conceito sem o outro.

Os autores do artigo, que não tentam pressupor uma validade atemporal e universal (pois entendem que não há espaço na antropologia pedagógica para isso), entendem que é função da pedagogia (como área de saber) tratar das problemáticas quanto à educação e à formação. Dentre alguns questionamos que são invocados para definir a antropologia pedagógica, há claramente uma preocupação quanto à conceitualização de formação: “Es formable y, por tanto, educable —o no— el ser humano y qué explicaciones hay para ello?”. (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015, p. 12).

Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que, se o indivíduo tende a se tornar humano, ele precisa de formação e educação e, para isso, a antropologia pedagógica necessita se questionar por aspectos subjetivos, objetivos, materiais, tecnológicos etc. (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015).

Nesse exercício reflexivo, os autores trazem justamente a ideia de formação e educação como uma necessidade da sociedade disciplinar moderna, em que se exige uma formação para produzir humanidades e disciplinamento. Para pensar isso, partiu-se da realização de uma bula pontifícia de 1537, que justificou a necessidade de catequizar os povos indígenas das Índias. Assim, essa ideia de doutrinação cristã teve como entendimento formar o indígena para entender e ser merecedor da contemplação de Deus – ou seja, a formação tinha como objetivo tornar o indígena um sujeito considerado civilizado e mais próximo da ideia europeia de atuar no mundo. Importante ressaltar que essa ideia é pedagógica, em que é “sustentado em una concepción del ser humano como ser formable y necesitado de educación”. (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015). Aqui, as ideias de formação e educação tinham objetivos políticos e sociais bem explícitos, reforçando a importância da antropologia pedagógica.

Se antes a ideia de formação estava atrelada a uma constituição religiosa do sujeito, com Comenius é entendido o conceito como fundamental às crianças, visto que são seres puros, porém necessitados de formação – esta que deveria dar conta dos aspectos morais, culturais, religiosos, estéticos e sociais. Portanto, para Cruz, Gaviria e Peña (2015), para a educação (formação) cumprir seu papel na concepção de Comenius, haveria de ter o trabalho de um adulto no aprendizado da criança.

Com Rousseau, parece surgir as primeiras preocupações reflexivas com a educação para além de um fim específico. Isso seria por conta da modernização das

sociedades, em que “el futuro ya no se determina a partir de la procedência” (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015, p. 20) – essa característica parece fazer ainda mais sentido se levado em consideração, segundo os autores do artigo, que o pensamento sobre a educação passou a se distanciar das representações religiosas para se voltar à própria natureza humana. Na diferenciação de Rousseau de infância, surge a noção de alteridade na pedagogia – e o educador “se presenta entonces, a la vez, como vigilante y posibilitador del perfeccionamiento y formación de esa ostredad infantil que sin direccionamiento educativo quedaría avocada al simples desarrollo sin sentido”. (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015, p. 24). O docente, nessa perspectiva, seria o responsável por dar um sentido no processo educativo.

Já com as contribuições de Kant, tornou-se possível pensar em educação sem um propósito definido, ou seja, não para alcançar Deus ou para aprimorar a alteridade da infância. Apesar de Rousseau já trazer algumas concepções sobre preparar para o futuro, Kant afirma que as crianças não devem ser ensinadas (formadas) para o presente, mas sim para o futuro; assim, “La educación há de entenderse entonces como um processo abierto al futuro que participa del optimismo del progreso”. (PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015, p. 26). Portanto, a partir da contribuição de Kant, é possível de entender educação/formação como um conceito aberto a eternas reflexões, visando um futuro que vai se construindo a partir das decorrências contemporâneas.

Assim, a conceitualização de Kant sobre formação parece estar mais próxima do conceito de antropologia pedagógica, justamente pela ideia de inacabamento, ou de eterna formação humana. Assim, nega-se, indiretamente, exames de larga escala que propõem uma finalidade para os conceitos de educação e formação, por exemplo.

Já o texto “Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação” de Rocha (2015) traz algumas concepções filosóficas para diferenciar formação e transformação, admitindo a relação próxima dos dois conceitos. No artigo publicado em 2015, formação teria um valor na sua transcendência, ou seja, “Seu valor não reside no processo, mas no objetivo a que ele deve conduzir”. (ROCHA, 2015, p. 2). Aqui, a autora traz conceitualizações de Aristóteles de *ato* e *potência* que, combinados, resultam em uma *causa eficiente*.

Já a contraparte de formação classifica-se como um eterno processo, em que a transformação não prevê um foco no sujeito e suas alterações, mas no próprio

processo. Visto que não tem uma determinação/finalidade prévia, a transformação não se torna possível de ser errada ou desviada. (ROCHA, 2015).

Interessante remeter as concepções de sujeito nessa dicotomia. Segundo a autora (2015), o sujeito permanece idêntico durante todo o processo de formação – só seriam desenvolvidas (potencializadas) algumas faculdades, transformando o possível em real. Já na ideia de transformação, o sujeito não existe como uma figura teórica estabelecida, mas há “uma sucessão de afetos e impressões [...], uma configuração instável de instintos que predominam em determinado momento”. (ROCHA, 2015, p. 3).

A partir dessa proposta dicotômica de Rocha (2015), a educação formadora teria um caráter que parece estar mais em evidência atualmente, visto que as finalidades da Educação estão voltadas a atender os exames em larga escala. Assim, esses objetivos do campo educacional estariam propostos em documentos com caracteres normativos e práticos, ou seja, metodológicos – e só é possível construir uma metodologia pois há uma finalidade comum para todos os indivíduos.

Retornando à autora (2015), que também caracteriza a formação como uma mera transmissora de conteúdos (ou potencializadora de faculdades humanas), ela traz a educação transformadora como alternativa. Nessa segunda opção, o conhecimento é construção da perspectiva singular – portanto, seria fundamental propor novas perspectivas para instaurar um novo sujeito.

Próximo de finalizar o artigo, Rocha (2015, p. 11, grifos do autor) afirma:

Desse ponto de vista, aprender não é *adquirir* (novas habilidades), *acrescentar* (novos saberes ou conteúdos) ou *constituir* (um “eu” ou uma subjetividade); é antes deixar de ser quem se é e reinventar-se como aquele que fala tal língua ou como aquele que sabe nadar.

Assim, parece que a autora (2015) remete a algumas concepções similares à antropologia pedagógica de Peña, Gaviria e Cruz (2015) ao propor uma alternativa de caráter processual e reflexivo. Aqui, importante ressaltar que, apesar de Rocha (2015) tratar de formação como um conceito alinhado às ideias de competência e habilidade e formação como alternativa a isso, ambos os artigos parecem dissertar sobre a mesma alternativa aos tempos atuais ao proporem, justamente, uma educação mais reflexiva e processual, mesmo que usem de terminologias diferentes.

Bragança (2011) traz, no artigo “Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica”, algumas reflexões de sua tese de doutorado, de forma que propõe

uma breve revisão de literatura sobre o conceito formação para relacionar, posteriormente, com a abordagem (auto)biográfica. A primeira contribuição que a autora faz é contrapor educação e formação, classificando uma como prática social e, a outra, como um processo interior. (BRAGANÇA, 2011, p. 158). Sendo então um processo interior, Josso (2002, p. 66-80 apud BRAGANÇA, 2011, p. 159) trata então de uma “dialética indissociável entre o ‘eu’ e o ‘nós’ na constituição da formação”, de forma que, ao agir no mundo, passa a ocorrer uma transformação interior.

Para tratar de outra perspectiva do conceito, a autora invoca Pineau (1988 apud BRAGANÇA, 2011, p. 159), que apresenta a teoria tripolar da formação humana, que seria composta pelas formações auto, hetero e eco. Assim, se é focado na subclassificação de autoformação, que também foi embasada por Dominicé (1985), e é definida como “a capacidade de o indivíduo se autoeducar de maneira permanente”. (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

Seguindo com o artigo de Bragança, interessante a ressalva que ela faz quanto à apropriação possível do conceito de autoaformação. A autora reitera que, apesar da ideia de autoformação contar com a centralização do sujeito, é necessário um investimento social para promover experiências coletivas, pois essas são significativas e formativas. (BRAGANÇA, 2011). Ao desconsiderar isso, o conceito fica à mercê de políticas de emprego, que Nóvoa (2002, p. 9 apud BRAGANÇA, 2011, p. 160) contextualiza

A expressão *lifelong learning* servia melhor aos propósitos de uma ideologia da formação ‘colada’ às questões do emprego. A partir de meados dos anos 90, a ‘Educação e Formação ao Longo da Vida’ aparece como tema obrigatório da agenda política, nomeadamente da União Europeia. A sua definição, em paralelo com o novo objetivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado ‘modelo social europeu’.

Ainda sobre a revisão literária, Bragança (2011) considera Santana (1993) e Estrela (2002) para falar de autoformação e formação docente; já Moita (1992) trata da formação como ação vital de construção de si próprio. A partir disso, o artigo segue entendendo formação como “movimento de transformação pessoal [...], a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento”. (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Na conclusão do artigo, a autora (2011) trata das disputas de sentido sobre o conceito de formação, constatando que não é um conceito muito bem definido. Na

tentativa de significar o conceito (voltando a dicotomia com a educação), a autora (2011, p. 163) afirma:

[...] a educação, como processo externo, prática social; a formação, como transformação pessoal do sujeito ou a utilização da expressão formação, abrangendo ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal.

Por fim, para delimitar melhor esses conceitos utilizando de Dominicé (1985, p. 13 apud BRAGANÇA, 2011, p. 13), é proposta a educação em relação a programas e a organizações; já formação, como processo dinâmico pessoal, dependente das vivências e, por resultado, as experiências. (BRAGANÇA, 2011).

Flickinger, em seu artigo “Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*)”, traz algumas noções para questionar o objetivo da educação, partindo de algumas concepções filosóficas. Assim, o autor traz o ideal grego de Paidéia para explicitar como algumas noções desse ideal ainda são presentes na pedagogia contemporânea, principalmente quanto à “base ético-moral do processo educativo, ou o papel da ‘phronesis’ como saber legitimado pela experiência, e o diálogo como disposição de ouvir o outro e viver na linguagem”. (FLICKINGER, 2011, p. 152). A partir dessa introdução, o texto segue para tratar das heranças que constituem ainda o campo pedagógico hoje.

A partir do processo de secularização, criou-se a possibilidade da condição humana de se voltar para si mesma como a substituta à imagem de Deus, tomando um posicionamento autossuficiente, ou então de admitir o abismo de sentido para se entender: “reconhecer o fracasso renunciando à imagem da onipotência do eu, ou autoendeusar-se e reivindicar, contra todas as evidências, o papel narcísico de criador e senhor de todo”. (FLICKINGER, 2011, p. 157). O processo de secularização se deu, então, do sujeito colocando-se como o detentor de todo o sentido para a vivência humana e, portanto, esvaziando o sentido de doutrinas teológicas para dar lugar à razão humana. Como produto de todo esse processo, o indivíduo se vê necessitado da libertação de qualquer outra proposta de sentido transcendental (pois agora ele próprio é o seu referencial) – e, assim, a formação humana precisa garantir, de alguma forma, a autonomia e a liberdade. (FLICKINGER, 2011).

A partir do cuidado então que o sujeito teria para proteger a sua posição de onipotência, acabaram se excluindo alguns questionamentos fundamentais para a

reflexão da condição humana. Com isso, o autor traz o exemplo da noção trágica atribuída à morte ou de qualquer outra coisa que “poderia arrancar essa ilusão” (FLICKINGER, 2011, p. 156) de substituto de Deus. Por conta disso, em suma, os esforços intelectuais e psíquicos foram destinados a preservar os agravos narcísicos. (FLICKINGER, 2011).

Obviamente, essas heranças da secularização também se manifestaram no campo educativo, que escolheu por se apropriar das ideias iluministas de forma acrítica. Com isso, surgiu como proposta máxima da educação formar o indivíduo para um ser autônomo e independente, que ocuparia o papel deixado pela figura de Deus. Visando essa diretriz, surgiram várias orientações a ela, de acordo com condições sociais, temporais, geográficas etc, mas ainda todas seguem a ideia de preparar para o discente para se tornar independente de sua condição familiar (no caso, os jovens) ou de qualquer outra dependência social (aqui, os adultos). (FLICKINGER, 2011).

Essa “herança da secularização”, como o autor define, trouxe algumas dívidas para o campo pedagógico, partindo justamente da ideia ideológica de autonomia e perfeição. Flickinger (2011, p. 159) lista:

[...] a introdução do espírito de concorrência entre alunos e entre professores; o uso de meios de violência como reação desamparada a uma fraqueza pessoal; a reivindicação do direito da última palavra como expressão do domínio situacional; ou a perda de espaços para o diálogo vivo, cuja substituição pelos meios tecnológicos faz cada vez mais prevalecer a força visual em detrimento do diálogo.

Com isso, o autor não quer dizer abandonar totalmente as propostas iluministas, mas revisá-las, para que a dita “herança da secularização” de (falsa) onipotência seja abandonada e, dessa forma, abandonar a maioria como imposição pedagógica – e passar para uma concepção processual de formação.

Nessa mesma lógica, o autor propõe uma reinterpretação do ideal de autonomia como objetivo da formação. Trazendo ao debate a filosofia de Hegel, “a autonomia [...] resulta de uma aprendizagem social que passa pela figura do reconhecimento”. (FLICKINGER, 2011, p. 160). Com essa noção, alinhadas com outras advindas que o autor invoca de Kant sobre a educação, seria possível chegar na ideia de que seria necessária uma diretriz educativa que teria como finalidade a construção individual da autenticidade e individualidade por meio do reconhecimento dos outros. (FLICKINGER, 2011).

Na última sessão do artigo, Flickinger (2011, p. 162) contribui com outras formas de se pensar as finalidades da educação: “O processo de formação exige uma postura pessoal aberta, capaz de levar a sério todos os argumentos novos”. Porém, para atingir essa “postura pessoal aberta”, é necessário considerar alguns desafios contemporâneos, como a falta da “cultura de conflito”, visto que o comportamento humano está não está posto a debate. Assim, nega-se a reflexão sobre a normatividade, que está constituída em pilares alinhados à racionalidade instrumental ou utilitarista. (FLICKINGER, 2011).

Outro desafio (também herdado pela secularização) é a falta de “espaço necessário de irritação”. Aqui, Flickinger (2011) consta que a pedagogia se reduziu a apenas um cumprimento de expectativas de forças políticas, sociais e econômicas, prevendo finalidades específicas e “fechadas” (sem a possibilidade de reflexão e/ou de reformulação) para o processo de formação. Uma dessas expectativas é de, justamente, formar um cidadão para o mercado de trabalho; segundo o autor (2011, p. 164):

Fica cada vez mais claro que o atual sistema de formação precisa superar intimidações de uma racionalidade meramente instrumental e ampliar sua atuação para além dos espaços institucionalmente definidos como suas áreas consideradas legítimas. Tanto a concepção da formação enquanto busca do saber e dos modos adequados de atuação, quanto aquela da importância de espaços institucionalmente não administrados são reivindicações de relevância inquestionável.

Além de tratar sobre a racionalidade instrumental, é invocada aqui a extrapolação da ideia de que os processos de formação (ou a presença de “sistemas de formação”) não são (e não deveriam ser tratados como) exclusividade de algumas instituições legítimas. É justamente nessa compreensão que o autor opta por tratar de “sistema de formação” no lugar de sistemas educativos ou instituições escolares durante o texto, pois se compreende que processos formativos não estão exclusivamente atrelados a instituições escolares.

A partir dos textos descritos, parece ser possível delinear alguns apontamentos sobre os entendimentos debatidos sobre o conceito de formação em meio acadêmico. Nos artigos “Relaciones del saber sobre la educación...” (pela proposta reflexiva de antropologia pedagógica), “Tornar-se quem se é...” (na concepção de educação transformadora) e “Herança e futuro do conceito de formação...” (ao invocar Hegel e Kant para questionar a finalidade da educação para

a maioria) parece haver uma proposta de reflexão a ser atrelada à ideia de formação, que é de justamente de não propor uma condição *fechada* às finalidades pedagógicas. Importante ressaltar também como os autores Flickinger (2011) e Peña, Gaviria e Cruz (2015) trazem Kant como referencial teórico para tratar de educação e formação para um futuro incerto – e, no caso do texto de Flickinger (2011), juntamente com Hegel, pensando também numa condição de considerar o aspecto social de alteridade para formar o sujeito.

Justamente pela ideia de formação ser um conceito individual (como traz o texto de Bragança (2011), ao tratar da autoformação), parece não haver sentido tentar orientar os sujeitos para uma mesma finalidade. Porém, como há uma predominância de discursos utilitaristas no campo educativo, ocorre essa tentativa, que também é justificada pelo direcionamento (de documentos curriculares) aos exames de larga escala – portanto, justifica-se necessário por essas vias propor uma educação que possa ser mensurável a partir de referências.

E é nessa perspectiva também que os textos “Relaciones del saber sobre la educación...” e “Herança e futuro do conceito de formação...” contribuem com críticas quanto a algumas apropriações sobre o termo de formação. O primeiro texto trata da formação como instrumento político e colonial para doutrinar povos indígenas, enquanto o segundo trata da tentativa de propor finalidades mercantilistas e utilitaristas para as práticas formadoras.

Ao tratar de formação como um conceito aberto a eternas reformulações e reflexões, Rocha (2015) relaciona, entre outros conceitos, com o de *Bildung*. Continuando com a proposta do capítulo de formular concepções contemporâneas sobre a noção de formação, parece ser conveniente iniciar o subcapítulo seguinte, que tratará da questão histórica e de constituição de sentidos do conceito de formação, com alguns discorrimientos sobre o termo alemão.

3.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO: DE *BILDUNG* ATÉ FORMAÇÃO

Antes de seguir com a construção histórica do conceito, vale tratar da questão linguística do termo alemão, visto que não há uma tradução que incorpore todos os possíveis significados de *Bildung* em português. Assim, ele é diferente de pedagogia, educação ou ensino, visto que prevê uma formação cultural, como

conceitualiza Dalbosco (2010) e, dependendo do enfoque do texto, pode ser pensado como tradição do cultivo de si, como opta Alves (2019), através de Bruford (1975). A questão é que *Bildung* é um conceito com diversos significados e apropriações, e justamente para entender algumas concepções contemporâneas sobre formação, parece se fazer necessário compreender antes a construção histórica de significados do termo alemão.

Dessa forma, Alves (2019) remete o primeiro sentido de *Bildung* ao “cultivo do espírito”, dentro do contexto da Doutrina Medieval da *Imago Dei* no século XIV. Partindo dos textos de Mestre Eckhart, *Bildung* tinha aqui um sentido que perduraria posteriormente: “Nos escritos de Mestre Eckhart, *Bildung* já aponta para a ideia de uma promessa a ser realizada e de um esforço do indivíduo para merecê-la”. (ALVES, 2019, p. 3). Já Sijander, Kivelä e Sutinen (2012), definem o conceito de *Imago Dei* como pertencente à pré-história da ideia moderna de *Bildung*. Ainda, esses autores trazem a tradução de *Imago Dei* como “a imagem de Deus” e, para explicitar a aproximação de *Bildung* a essa ideia, também trazem a tradução do termo alemão, em que “A origem (radical) da palavra *Bildung* é *Bild*, que significa imagem, e em suas formas derivadas é a ideia de um novo ‘processo formativo’ criativo (*bilden* = formar, criar; *Bildnis*, *Bild* = imagem; *Vorbild* = um exemplo)”⁶. (SILJANDER; KIVELÄ; SUTINEN, 2012, p. 3, tradução nossa). Assim, a concepção de *Bildung* estaria muito próxima da noção de *Imago Dei*, que na cultura judaico-cristã, remete a ideia de que os humanos foram criados a partir da imagem de Deus.

Posteriormente, do final do século XVII até metade do século XVIII, *Bildung* assumiu um conceito pedagógico pelos pietistas, em que instituições educacionais foram instauradas a partir das ideias de que “a criação podia ser aperfeiçoada por meio do esforço disciplinado direcionado à formação da interioridade e ao autodesenvolvimento espiritual do indivíduo”. (ALVES, 2019, p. 4).

Já a partir da outra metade do século XVIII, o ideal de *Bildung* passa pelo processo de secularização. Com Herder, o termo começa a se constituir como um ideal importante para a configuração da intelectualidade e cultura alemã, atribuindo um posicionamento crítico quanto a cultura da época. Como consta Alves (2019, p. 5):

⁶ Do texto original: The root of the word *Bildung* is *Bild*, meaning image, which in its derivative forms is the idea of a new creative 'formative process' (*bilden* = to form, to create; *Bildnis*, *Bild* = a picture; *Vorbild* = a role model).

O problema de fundo, que orienta a filosofia da história herderiana, é como encontrar um sentido para a vida humana num mundo cada vez mais semelhante a uma vasta máquina da qual os indivíduos eram apenas engrenagens governadas por uma implacável burocracia estatal.

Desse posicionamento, continua Alves (2019), surgem as concepções de indivíduo e de educação de Herder, que entendem o sujeito como um processo de formação orgânica, e não como uma simples engrenagem, como era através da visão mecanicista de mundo da época.

Já no final do século XVIII, algumas concepções importantes de Humboldt começam a influenciar também as noções de Herder. Uma delas foi de, inclusive, individualidade, inspirado pelo liberalismo francês, em que era entendido que o Estado (como um meio artificial) deveria considerar a formação do indivíduo (um processo natural). Nesse sentido, o Estado “ao limitar sua própria ação, propiciaria tanto a liberdade quanto as circunstâncias para a formação”. (ALVES, 2019, p. 6).

Na concepção humboldtiana, o Estado não deveria tentar propor aos indivíduos condicionamentos utilitaristas por conta da diversidade humana, que sendo assim, se tornaria impossível de determinar valorizações de importância comum perante as particularidades de cada sujeito. Nessa perspectiva, segundo Alves (2019, p. 6) o Estado deveria “apenas criar as condições exteriores” à formação dos indivíduos, e “se abster de intervir em tudo que o se refere à educação, à religião e à moralidade”.

Parece ser relevante também explicitar a influência de Kant nas ideias de Humboldt sobre *Bildung*. A moral livre de Kant vai ao encontro do posicionamento dos neo-humanistas contra o ensino utilitário dos iluministas, em que a ideia proposta por esses era de entender *Bildung* como cultivo de si, um “fim em si, independente de qualquer razão utilitária ou pragmática”. (ALVES, 2019, p. 2019).

Esses entendimentos teóricos, segundo Alves (2019), ocorreram justamente em uma época que a Alemanha era um uma espécie de agrupamento de pequenos principados autônomos, em que não havia condições favoráveis para a iniciativa individual e cultural. Nesse sentido, continua o autor, começava a surgir uma necessidade de distinção social (promovida pela divisão do trabalho), a qual a concepção de *Bildung* passou a demarcar a sociedade burguesa alemã, tornando-se um Ideal Normativo que diferenciava a identidade da Alemanha da França e da Inglaterra. Obviamente, essa perspectiva contraria a posição neo-humanista e

humboldtiana de *Bildung*, que tentava promover uma integração da sociedade através de um ideal universal, de caráter integrativo usando da educação.

Para fins de sumarização, Noguera-Ramirez (2009, p.177) escreve:

Klafki (1987, 2000)⁷ — um dos experts alemães na teoria da *Bildung* — menciona três tendências que entre os últimos decênios do século XVIII e os primeiros do século XIX contribuíram na conformação de uma teoria da *Bildung*: o começo do estabelecimento de uma sociedade burguesa em luta pela abolição da sociedade feudal e do absolutismo, principalmente com a Revolução Francesa e todas as suas contradições, dificuldades e desenvolvimentos; os estádios primitivos do desenvolvimento técnico-industrial e suas consequências sociais; o processo de secularização fortemente promovido pelo Iluminismo, processo que, contudo, não significou uma hostilidade contra a religião, mas sua justificação frente à razão e à secular experiência humana.

Já Dalbosco (2010) traz outras definições e releituras de *Bildung*, partindo de uma contextualização histórica que demarca a passagem da sociedade do trabalho para a do conhecimento para, por último, a do mercado. Para as questões históricas, Dalbosco usa como base o livro de Panizzi (2006), chamado “Universidade para quê?”, conceitualizando assim quatro transformações socioculturais que marcaram mudanças de sociedades. A primeira transformação ocorreria, de acordo com Dalbosco (2010) através da ideia de globalização, que afeta diretamente as noções de trabalho que antes eram visivelmente definidas e demarcadas. Surge, assim, a necessidade de um profissional “com maiores exigências profissionais e pessoais, focadas na valorização do conhecimento” (p. 153), de forma que a formação de um curso superior não seria o suficiente para legitimar o perfil necessário.

A segunda transformação sociocultural, através da “crescente e desigual urbanização”, teria como consequência políticas educacionais que procurassem “promover oportunidades profissionais no interior do próprio país [...], para que se possa evitar a emigração e, por conseguinte, a perda de recursos humanos jovens e qualificados”. (DALBOSCO, 2010, p. 154).

Já o terceiro momento de mudanças de paradigmas parece ser de extremo valor aqui. A partir da segunda metade do século XX, o conhecimento e a

⁷ As obras aqui referidas são as seguintes:

KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. In: **Revista de Educación**, Instituto de Colaboración Científica Tübingen/Madrid, no. 36, p. 40-65, 1987.

_____. The significance of Classical Theories of *Bildung* for a Contemporary Concept of *Allgemeinbildung*. In: WESTBURY, I.; HOPMANN, Stefan; RIQUARTS, Kurt. **Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000, p. 85-107.

universidade passaram a ter um valor econômico reconhecido, ao passo que o progresso agora se dá através de recursos humanos qualificados, conforme parafraseia Dalbosco (2010) a partir de Panizzi (2006). Essa nova marcação, junto com o processo de passagem da sociedade do trabalho para a do conhecimento, passou a demandar por uma nova pedagogia que contemplasse o grande fluxo de informações (que remove do docente a figura de detentor de todos os conhecimentos). Assim, surgem novos entendimentos de educação que colocam o professor e o aluno como sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Por fim, a internacionalização do conhecimento sinaliza a quarta transformação sociocultural, que põe em jogo a validação da universidade. Sendo a informação amplamente difundida, em uma sociedade que atribui valores econômicos ao conhecimento, resta a universidade refletir sobre o seu papel como formadora profissional de sujeitos.

Mesmo que Dalbosco (2010), através de Panizzi, parta do papel das universidades para pensar formação cultural, parece ainda fazer sentido considerar as contribuições de Dalbosco também para o ensino básico. Isso pois, segundo o autor (2010), há fortes tendências da indústria cultural (que transformam manifestações culturais em mercadorias, assim como a própria educação) que afetam os mais diversos níveis de ensino, visto que essa lógica de mercado afeta também as políticas educacionais. Dessa maneira, justifica-se o aprofundamento quanto à formação cultural (*Bildung*), conceito que estaria defasado por conta “dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional”. (2010, p. 164).

Procurando conceitualizar formação, partiu-se, assim, de três ideias principais para a formação geral de Humboldt. As ideias se organizam da seguinte maneira, segundo Dalbosco (2010, p. 167):

A primeira reside no conceito de ser humano como ser capaz de pensar e agir, cuja força que brota de seu interior é a principal responsável pela sua própria formação (2002, p. 57). A segunda reside no conceito de liberdade (*Freiheit*) como condição de possibilidade de exercício permanente do formar-se a si mesmo. [...]. Por último, a terceira ideia repousa no conceito de mundo, entendido aí como “pluralidade de situações” (2002, p. 58), isto é, como força impulsionadora que vem do exterior. [...] Esse conceito põe a relação entre pessoas e delas com a natureza como exigência do desenvolvimento das capacidades e habilidades individuais: embora a força

maior venha do interior, ela só pode ser desenvolvida em confronto com o mundo exterior.⁸

Assim, tensiona-se formação a partir de uma força interior e que, ao mesmo, faz parte do seu processo o contato com o mundo exterior. Sobre isso, há o lema humboldtiano de “solidão e liberdade”, que significa um momento de solidão necessário para a produção intelectual, ao passo que não significa se isolar do mundo, visto que este seria o responsável pelo processo de desenvolvimento de capacidades e habilidades. (DALBOSCO, 2010).

Há também outras releituras de *Bildung* para pensar a formação em tempos atuais. Horlacher (2016) afirma que *Bildung*, por seu caráter humanístico, atualmente funciona como “um permanente elemento nos discursos educacionais” (p. 123, tradução nossa)⁹, sendo posto como uma alternativa para pensar em educação além de fins utilitários e mercantis. Assim, surge a ideia de *Bildung* como contrária à noção de competências previsto em documentos do PISA. Vale ressaltar que o material encontrado sobre *Bildung* como oposição ao PISA é somente de origem de Língua Inglesa, que usam de, majoritariamente, referenciais alemães.

Nessa perspectiva, Horlacher (2016) ainda continua afirmando que, segundo críticos, o conceito de competência do PISA não poderia substituir a ideia de *Bildung* (como já houve uma tentativa na Alemanha)¹⁰. Isso pois *Bildung* conta com a tomada ética de decisões, enquanto competência não. Ainda, afirma-se que *Bildung* tem (também) um papel importante na tomada de decisões sobre educação, que diferenciaria aquilo que valeria a pena a ser ensinado do que não vale – essa noção de *Bildung* como diretriz curricular é também é invocada por Horlacher (2016). Já os autores Siljander, Kivelä e Sutinen (2012) afirmam que não pode ser possível a substituição pois *Bildung* não pode ser mensurável, como competência pode.

A partir dessas perspectivas, parte-se a discussão de questões clássicas de *Bildung* para os entendimentos contemporâneos de formação. Como discorrido nesse subcapítulo, essas discussões estão presentes em documentos curriculares atuais, visto que estes estão de acordo com as necessidades exigidas pela

⁸ Para tratar da formação geral de Humboldt, Dalbosco usa da referência: HUMBOLDT, W. von. (2012) *Theorie der Bildung des Menschen*. In: **Schriften zur Anthropologie und Geschichte**. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, vol. 1 (Werke in fünf Bänden).

⁹ Do texto original: [...] as a permanent fixture in educated discourse.

¹⁰ Ver o capítulo de Concepts, Cultures and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment, de Tröhler (1994), em PISA Under Examination.

sociedade do mercado. Antes de avaliar a BNCC como uma política educacional em vigência, parece interessante pensar em algumas políticas anteriores a essa, elaborando, mesmo que superficialmente, um entendimento do discurso que vem atrelado à ideia de formação nos últimos tempos no Brasil.

3.3 SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

Para elaborar o contexto político sobre o conceito de formação, foram invocadas discussões de dois documentos curriculares que orientaram as práticas pedagógicas nos últimos 30 anos. O primeiro texto discutido é os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, publicado em 1997; o segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado em 2013.

Partindo então dos PCN, Galuchi e Sforzi (2011) já discorrem sobre a formação humana estar em jogo pelas exigências do mercado de trabalho. Apesar de não haver uma conceitualização explícita sobre o entendimento de formação nos PCN, as autoras acabam refletindo sobre as referências teóricas que estão atreladas a esse conceito no documento.

Dessa forma, afirma-se que a formação a ser alcançada nos Parâmetros Curriculares (e o Referencial Curricular para a Educação Infantil) está em consonância com o Relatório Jacques Delors (ou Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). O entendimento posto em questão por Galuchi e Sforzi (2011) é de que os textos (o Relatório e os PCN) encarregam a Educação pela formação ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a sociedade. Assim, surge-se uma ambivalência pelo estímulo do desenvolvimento de competências e habilidades que reforçam as lógicas de competição, ao mesmo tempo que conta com uma preocupação com a solidariedade e empatia para a vida social.

Importante ressaltar que essa formação ao mercado de trabalho do Relatório Delors compreende a ideia de educação permanente:

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação

permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1997, p. 18).

Já na seção “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” dos PCN, sobre as novas relações entre conhecimento e trabalho, é explicitado: “A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente”. (BRASIL, 1997, p. 28).

Outra manifestação dessa formação ao mercado de trabalho aparece na ideia de “aprender a conhecer”, presente no Relatório Delors, em que o indivíduo seja o responsável por fazer sentido de informações dinâmicas das mais diversas ocorrências culturais e midiáticas, de forma que inclua também a ideia de “aprender a aprender”. Nos Parâmetros Curriculares, essa ideia aparece ao que refere ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que consta:

Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional.

Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”. (BRASIL, 1998, p. 44).

Já para a questão dos conflitos sociais (causados também pela formação escolar ao mercado de trabalho), o Relatório Jacques Delors propõe alternativas pacíficas “para os conflitos, mediante o desenvolvimento de atitudes e valores de solidariedade, respeito e cidadania, aliado à realização de projetos comuns, nos quais as diferenças sejam respeitadas e, obviamente, mantidas”. (GALUCHI; SFORNI, 2011, p. 60). Essa noção de formação foi incorporada, segundo as autoras (2011), nas políticas educacionais brasileiras, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em que consta no segundo artigo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Sobre essa formação social, as autoras Galuchi e Sforzi (2011) afirmam que é pacífica e que, ao prezar pelo reconhecimento e respeito ao outro, não incluem debates sobre diferença de classes. Sobre isso, Manacorda (1986, p. 60 apud GALUCHI; SFORZI, 2011, p. 65) afirma:

Uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade, democracia, participação cultural, é sempre inadequada. Não basta. Porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso. Sem negar esses princípios ou ignorá-los, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura.

Dessa forma, através da elaboração pelo Relatório Jacques Delors, os PNC constituíram-se de forma que contemple a formação por duas vias: a formação humana (ou social) e a formação profissionalizante. A primeira, problematiza Galuchi e Sforzi (2011), deixa de falar da diferença de classes para tratar de empatia e respeito às diversidades, levando assim a discussão para um âmbito mais individual. Já a formação profissional, encaminha para um entendimento de um sujeito que deveria estar preparado para sempre fazer sentido de seus meios, ao mesmo tempo que esse processo se daria para além da escola pela ideia de “educação permanente”.

Carvalho (2015) também contribui para o debate proposto aqui, mas partindo das DCN. Mesmo o texto tendo enfoque na seção da Educação Infantil, traz importantes questões para pensar sobre formação nas políticas curriculares e, conseqüentemente, na construção de currículos.

A partir de uma análise discursiva, Carvalho (2015) afirma que as diretrizes constroem um entendimento de professor como mediador de aprendizagem, e não de ensino. Essa concepção de docente parece estar de acordo com os PCN e com as necessidades do mercado de trabalho, que impõem ao indivíduo a responsabilização de sua própria afirmação – e, assim, constroem discursos sobre as necessidades de uma autoformação permanente, por exemplo.

Sobre o papel das escolas na formação integral da criança, parece ressurgir a ideia de ser responsabilidade das instituições escolares de “salvar” a criança, como afirma Carvalho (2015, p. 475):

é possível dizer que as diretrizes reativam discursos “redentores” para designar que, através do trabalho docente e da escola enquanto grande instituição moderna responsável pela construção da cidadania, os problemas educacionais da Educação Infantil podem ser combatidos.

Pela falta de referencial teórico que trate de análises conceituais desse documento em questão (principalmente ao que se refere ao conceito de formação), propõe-se então destacar dois excertos para relacionar, brevemente, com entendimentos de outros documentos já discorridos sobre. Dessa forma, se tornará evidenciado a perpetuação de algumas noções relacionadas à ideia de formação.

Assim, consta na apresentação das DCN:

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis [...] de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 4).

Aqui, parece a ideia de formação atrelada a diversas condições que seriam consideradas nas DCN. Ademais, demarca a ideia de reconhecer as diversidades, mas sem nenhuma proposta de conscientização de classe, como discorre Galuch e Sforini (2011), estando ainda de acordo com o Relatório Jacques (DELORS, 1997). Parece se considerar as questões emocionais, culturais e éticas já em uma perspectiva alinhada à noção de competência e habilidade, visto que as Diretrizes aceitam essa possibilidade:

[...] componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as **habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão**. (BRASIL, 2013, p. 32, grifo nosso).

A partir disso, parece que as DCN já se encaminham às ideias de competências e habilidades em que se centra a Base Nacional, que se alinha às exigências do mercado de trabalho neoliberal pela concepção de desenvolvimento de competências socioemocionais (ou *soft skills*).

Já na seção voltada ao Ensino Médio, afirma-se que as Diretrizes “orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de

futuro para os estudantes do Ensino Médio”. (BRASIL, 2013, p. 155). Aqui, retomase a responsabilização contraditória da Educação de Galuch e Sforzi (2011). É proposta uma formação integral para além dos exames, ou seja, com caráter humanístico; porém, ainda é considerado “um sonho de futuro”, o que se pode considerar como a promoção de uma formação profissional que qualifique para oportunidades do mercado de trabalho e que, portanto, agrave mais as condições de bem estar social.

Por fim, ao mesmo tempo que parece não haver uma distinção evidente em políticas curriculares sobre o conceito de formação, torna-se explícito que essa ideia é central nos discursos de construção subjetiva neoliberal. Portanto, a partir de todas as discussões feitas até aqui, parece que há alguns conceitos atrelados à ideia de formação que são fundamentais para a reflexão do processo e que estão sendo ressignificados para abranger as responsabilidades propostas à Educação de formar, quase que exclusivamente, um sujeito para essa contemporânea sociedade do trabalho.

A partir de toda essas discussões teóricas, supõe-se que o conceito de formação na BNCC compartilhe alguns entendimentos da ideia de formação de *Bildung*, no sentido de que prevê uma formação integral e que desenvolva capacidades e competências na interação com o outro/a sociedade. Porém, presume-se que há uma questão importante que o conceito de formação da BNCC talvez não compreenda, que é a importância da "solidão e liberdade", que Humboldt traz. Solidão, pois nessa concepção humboldtiana é necessário uma reflexão sobre o próprio processo de formação, de forma que resulte numa força interior para participar do mundo – que parece estar em falta, atualmente; liberdade para agir com o mundo, pois é em contato com ele e com todas as suas diversidades que o sujeito pode desenvolver as suas competências e habilidades (que parece ser o enfoque da Base, mas voltada para uma interação e participação com finalidades utilitaristas). Liberdade, na concepção humboldtiana, também se refere ao Estado (justamente por ser uma criação conterrânea do surgimento do liberalismo francês), que não deveria interferir diretamente na formação dos indivíduos, mas apenas garantir que eles tenham as mínimas condições para se formar. Nesse sentido, também, (e segundo ideias kantianas) não deveria se pensar numa finalidade “fechada” e utilitarista à formação, visto que é um conceito de caráter processual e eternamente reflexivo.

Esses últimos conceitos, quanto à **reflexão** (em relação ao próprio processo de formação), **autonomia** (ligada à ideia de liberdade: liberdade é necessária para a autoformação porque faz parte dela pensar sobre o próprio processo de formação) e **finalidade** (que, dependendo da concepção vinculada à finalidade, não possibilita a reflexão e a autonomia sobre o próprio processo de formação), suponho estarem em jogo na BNCC, o que pode denunciar um empobrecimento das questões filosóficas e éticas quanto à formação. Nesse sentido, **qual o entendimento que a BNCC tem de reflexão, autonomia e finalidade em relação à formação, e o que isso pode evidenciar?**

SEGUNDA PARTE: QUESTÕES MATERIAIS DE PESQUISA E ANÁLISE

Estabelecido o aporte teórico e a elaboração da pergunta de pesquisa, parte-se então às questões metodológicas e analíticas deste trabalho. Dessa forma, o capítulo quatro tratou das fundamentações teóricas sobre análise semântica e da maneira de como foi organizado o material para, por fim, identificar os *frames* para análise, no capítulo cinco. Nesse capítulo, então, foram discutidas as análises dos *superframes* APRENDIZAGEM, PROJETO DE VIDA e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, sendo cada um tema de um subcapítulo. Para a conclusão do capítulo e deste trabalho, no sexto capítulo, foram apresentadas as dificuldades de pesquisa, ao mesmo tempo que foi retomado importantes resultados e lacunas para futuras pesquisas.

4 DAS EVOCAÇÕES DE *FRAMES* DA BNCC

Já delimitado alguns aspectos sobre o cenário político e social, em que o neoliberalismo se constituiu como uma rede de inteligibilidades que condiciona as práticas humanas em suas diversas manifestações, também foi discorrido no capítulo anterior como o conceito de formação pode estar em jogo atualmente. Considerando as suposições já feitas quanto às formas de subjetivação que o documento propõe formar, além da relevância do conceito de formação, parece se fazer conveniente produzir análises sobre a Base Nacional.

É partindo dessa proposta que se justifica a escolha da metodologia. Como discorrido a seguir, a análise semântica optada para esta pesquisa possibilita uma investigação para além do que está exposto no texto escrito. Observando os termos em questão em seu uso, pode-se estabelecer relações entre o termo e os significados que estão atrelados a ele, marcando de forma explícita alguns discursos que estão para além das definições do próprio documento.

Nesse sentido, este trabalho tencionou uma análise semântica de *frames* justamente para evidenciar os discursos que compõem o conceito de formação na BNCC. Assim, o primeiro subcapítulo foi destinado a, primeiramente, tratar dos entendimentos teóricos quanto à análise semântica de *frames*. Conceitualizada a metodologia no subcapítulo 4.2, discorreu-se sobre as questões de teor prático da pesquisa, ao mesmo tempo que se justificou as escolhas de termos e de seções do texto analisadas. No último subcapítulo, então, explicitou-se a produção de dados que, posteriormente, serviu como material para análise.

4.1 SOBRE A ANÁLISE SEMÂNTICA LEXICAL

Na concepção da Linguística Cognitiva, a linguagem é um processo cognitivo assim como qualquer outro relacionado a esse campo (como a memória, por exemplo), portanto, não existe uma distinção entre os usos da linguagem (a pragmática) com os sentidos (a semântica), visto que ambos são processos cognitivos. Como essa concepção compreende uma visão pragmática de significado (ou seja, as palavras são significadas através de seu uso), seria necessário então uma abordagem sociocognitiva para dar conta dessa multiplicidade de significados possíveis. (SOUZA, 2019).

Antes de prosseguir, há três pontos relevantes para se considerar no campo da Linguística Cognitiva, de acordo com Croft e Cruse (2004). O primeiro ponto é justamente sobre a questão do caráter inativo da linguagem. Os autores (Ibid.) negam a concepção gerativista (de Noam Chomsky) de que a linguagem seja uma habilidade autônoma, ou seja, desvincilhada de outros processos cognitivos. Nesse sentido, a linguagem é uma “representação de outras estruturas de conhecimento”, como já tratado no parágrafo anterior.

O segundo ponto, sumarizado em “(ii) gramática é conceptualização” (Ibid., p. 3), trata da negação de significação de termos em referência a um mundo abstrato, assim como também do mundo real. A significação se dá através da experiência e de como construímos conceitos através de processos cognitivos. (SOUZA, 2019, p. 58).

O último item aborda o caráter pragmático da Linguística Cognitiva. Diferente de outras linhas teóricas como o Gerativismo e o Estruturalismo que, ao focarem no sistema linguístico desvinculado do uso, ignoram a importância deste e da interação, a abordagem cognitiva toma o uso da linguagem como ponto crucial para a concepção de Semântica. Isso pois

para a Linguística Cognitiva, a partir do momento em que se entende a linguagem como fruto da conceptualização e a própria conceptualização como estando permanentemente ligada a fatores de experiência, é impossível excluir o papel do uso. (SOUZA, 2019, p. 58).

Porém, isso não significa que a Linguística Cognitiva não visa generalizações, uma vez que ela também postula hipóteses e teorias.

É nessa linha de pensamento que surge, pelo compromisso de generalização (que visa entender o funcionamento da linguagem¹¹) da Linguística Cognitiva, a ideia de categorização. Originada na Psicologia Cognitiva por Eleanor Rosch (2012 apud SOUZA, 2019), esse conceito, após ser revisitado por ela, origina a noção de prototipicidade. Nessa perspectiva, para além da simplória categorização de um objeto ser parte ou não de uma categoria (como era finalidade da categorização), busca-se entender objetos como mais ou menos prototípicos em relação a um critério. (SOUZA, 2019). Importante notar que esse entendimento de generalização,

¹¹ Lakoff (1991) nota que todos os níveis linguísticos (gramática, semântica e discurso) estão em análise na Linguística Cognitiva, divergindo da linguística formal, que analisava esses níveis de forma independente.

obviamente, não contraria o terceiro ponto relevante tratado antes, visto que não há uma tentativa de distinção entre semântica e pragmática na Linguística Cognitiva.

É nesse contexto teórico que surge, então, a Semântica Cognitiva como divisão da Linguística Cognitiva. Conforme os autores Evans, Bergen e Zinken (2007), a Semântica Cognitiva faz sentido das relações estabelecidas entre experiência, sistema conceptual e estrutura semântica, preocupando-se com os conhecimentos (conceitos mentais) e a construção do significado (conceptualização). Assim, a linguagem é a manifestação que expressa os fenômenos cognitivos.

Dentre as várias possibilidades de análise semântica, a escolha mais adequada para este trabalho pareceu ser a de análise semântica de *frames*, visto que o material é constituído em texto escrito. Dessa forma, exclui-se as análises semânticas que tratem de textos orais ou de complexas estruturas linguísticas, por exemplo. Portanto, o trajeto metodológico da pesquisa foi de, a partir da linguagem (nesse caso, o material de texto escrito) identificar os *frames* evocados (fenômenos cognitivos).

Nesse sentido, a Semântica de *Frames* surge como uma tentativa de compreender as relações construídas através da experiência. Fillmore (1975, p. 124, tradução nossa) utiliza da ideia de frame para “quaisquer escolhas linguísticas que podem ser relacionadas com exemplos prototípicos de cenários”¹². Cenários, nesse sentido, seriam as imagens conceituais construídas através de experiências e trocas culturais interpessoais. (FILLMORE, 1975). Assim, de forma sumarizada, os *frames* são a esquematização de todo o conhecimento que o sujeito tem, a nível conceptual.

Nessa perspectiva, indo de encontro às estruturas rigidamente formalizadas, a noção de frame se relaciona com a de protótipos de Eleanor Rosch, de forma que “os *frames* são instâncias prototípicas da experiência humana”. (SOUZA, 2019, p. 73). Para fins de exemplo: O nosso conceito compartilhado de CEIA DE NATAL remete diretamente a uma janta no turno da noite no dia 24 e/ou 25 de dezembro de todo ano, em que se elabora um grande banquete para comemorar o evento do Natal com vários familiares. Sendo esse o modelo prototípico de CEIA DE NATAL, um de menor grau prototípico seria a situação em que um pequeno núcleo familiar pede uma pizza para celebrar o Natal em sua casa. Essas sistematizações de

¹² Do texto original: “any system of linguistic choices [...] that can get associated with prototypical instances of scenes”.

experiências sociais/sociocognitivas compartilham o mesmo *frame*, mesmo que de maneiras distintas, ao mesmo tempo que também constituem *frames* diferentes.

Nesse sentido, as unidades lexicais, segundo Souza (2019), evocam *frames* numa situação de comunicação. Ou seja, para compreender um discurso, se é ativado os *frames* a partir do que as escolhas lexicais evocam. Isso ocorre pois, segundo o autor (2019), nós pensamos muito mais do que falamos, e o sentido de uma unidade lexical está para além do seu sentido conotativo/denotativo – em uso, ele está em evidência e sendo significado para além da própria comunicação.

Assim, se justifica a escolha pela teoria lexical para esta pesquisa. Evidenciando os *frames* que as unidades lexicais evocam (tal como CEIA DE NATAL remeteu a diversas práticas sociais), será possível identificar a conceitualização de formação proposta na BNCC para além do que o documento propõe explicitamente. Ademais, considerando a noção de protótipos, justifica-se ainda mais a importância de entender os conceitos atrelados à ideia de formação, visto que, pela dimensão e influência da BNCC, ela reafirma ou ressignifica o modelo prototípico de formação.

Estabelecido algumas teorizações sobre a metodologia estabelecida, parte-se então para as questões práticas da pesquisa.

4.2 SOBRE O MATERIAL DE ANÁLISE

Diante do explicitado no subcapítulo anterior, foi proposta uma Análise Semântica Lexical, em que se procurou evidenciar itens lexicais para explicitar os *frames* evocados a partir deles. Dessa forma, na criação de *frames* que o próprio documento cria (na relação de termos lexicais entre si), tornou-se evidente alguns discursos que permitem a interpretação do documento para além do que é lido. Com a identificação desses *frames*, procurou-se analisar, então, qual o sentido de formação que a Base Nacional propõe.

Para a análise da Base Nacional Comum Curricular, o documento foi dividido em cinco partes, sendo elas: Introdução (capítulo 1 do documento, p. 7-21), A etapa do Ensino Médio (cap. 5, p. 461-479), A área de linguagens e suas tecnologias (subcapítulo 5.1, p. 481-497), Linguagens e suas tecnologias no EM: Competências específicas e habilidades (subcapítulo 5.1.1, p. 491-497) e Língua Portuguesa (subcapítulo 5.1.2, p. 498-526). A Introdução justifica-se por justamente demonstrar quais são as propostas explícitas da BNCC, ou seja, qual a educação e o indivíduo

que essa medida institucional deseja formular. Quanto à escolha pelo Ensino Médio, esse se justifica por ser a última etapa do Ensino Básico, ou seja, é o período que, idealmente, precede a entrada do estudante no mundo do mercado de trabalho – e parece ser justamente o *público alvo* das tendências neoliberais e utilitaristas já dissertadas sobre. Por último, a minha formação acadêmica (em Licenciatura em Letras) e profissional (atuando como estagiário na rede pública) me possibilita uma análise crítica quanto às práticas de ensino de Língua Portuguesa, às quais pressuponho encontrar entendimentos voltados à capacitação para o mercado de trabalho em detrimento do aspecto reflexivo ao conceito de formação. Dessa forma, o material conta com 81 páginas.

Como já tratado anteriormente, as unidades lexicais analisadas foram de “formação”, “autonomia”, “reflexão” e “finalidade”. Assim, a partir da leitura do material, foi realizado um quadro de fichamento para cada uma das quatro unidades lexicais (considerando algumas flexões dos termos), em que foram explicitadas o número de ocorrências. O quadro de fichamento fez o cruzamento, então, do número de ocorrências da unidade lexical com o *subframe*¹³ que ela evocou e com a (sub)seção do material que ela se encontra. Os fichamentos estão na seção de Apêndices deste manuscrito.

Realizada a relação entre unidade lexical e *subframe*, tornou-se possível partir para a identificação dos *frames*, visto que os *subframes*, por sua vez, invocaram conceitos teóricos. Importante ressaltar que a relação de *subframes* de diferentes unidades lexicais pode invocar um mesmo *frame* e *superframe*, visto que as unidades lexicais selecionadas compartilham de alguns discursos no campo da Educação. Assim, a partir das unidades lexicais foram evocados os *subframes*, que esses então evocaram *frames* para, por último, contribuir com a identificação do *superframe*.

Dessa forma, os *frames* expostos a seguir foram organizados em formato de mapa conceitual. Essa escolha, apesar de ser atípica em análises semânticas (CHISHMAN et al., 2018), possibilita a relação com a categorização como forma de organização de conhecimento. (LAKOFF, 1987). Assim, também dialoga com a

¹³ Aqui, *subframes* são entendidos como as representações conceituais evocadas a partir da unidade lexical em relação ao seu uso no texto. Ou seja, neste trabalho, é o primeiro nível conceitual a partir do nível linguístico (das unidades lexicais).

forma que o grupo SemanTec – Semântica e Tecnologia, realizado pela Unisinos, organiza a disposição de *frames* em suas pesquisas.

Assim, a partir dos *superframes*, justificou-se a relação que eles têm com os *frames* e os *subframes* que evocaram eles, que por conseguinte foi tratado também das unidades lexicais (e do contexto) que evocaram os *subframes*.

4.3 SOBRE OS SUPERFRAMES DA BNCC: PRODUÇÃO DE DADOS

Nos mapas conceituais a seguir, o termo em maior destaque é a ideia principal evocada a partir da análise. Assim, justificou-se a relação entre esse *superframe* e os *frames* que invocaram ele, tratando também da identificação dos *subframes* a partir de excertos que exemplifiquem o sentido proposto na análise das unidades lexicais. Também, importante notar que foram aceitas algumas flexões de termos: a unidade lexical “formação” aceitou as ocorrências de “formativa(s)/o(s)”; “autonomia” aceitou “autônomo(s)/a(s)”; “finalidade” aceitou “objetivo(s)/a(s)” (e também “intenção”, “intuito” e “propósito”, porém não houveram ocorrências desses termos); e, por fim, “reflexão” aceitou “reflexivo(s)/a(s)”.

Figura 1 – *Superframe* APRENDIZAGEM



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa maneira, o *superframe* APRENDIZAGEM¹⁴ foi constituído através dos *frames* “Centralização”, “Autonomia”, “Futuro do estudante” e “Exigência do mercado de trabalho”. Durante a análise do *corpus*, percebeu-se a regular ocorrência da relação de sentido estabelecida entre a ideia de aprendizagem (que pode ser

¹⁴ Para fins de compreensão: APRENDIZAGEM é o *superframe* (nível conceitual). “Centralização”, “Autonomia”, “Futuro do estudante” e “Exigência do mercado de trabalho” são os *frames* (nível conceitual, também). Já “Aprendizagem como objetivo”, “Reflexão como competência” e os demais retângulos brancos representam os *subframes* (nível conceitual) evocadas a partir das unidades lexicais (nível linguístico).

entendida como “aprender a aprender” ou “aprender sozinho”) e as unidades lexicais analisadas (sendo “formação”, “autonomia”, “reflexão” e “finalidade”).

Assim, o *frame* “Centralização” justifica APRENDIZAGEM por conta das ocorrências da unidade lexical “finalidade”, que constituíram o *subframe* “Aprendizagem como objetivo”. Esse *subframe*, aliás, foi o mais recorrente da unidade lexical, e trata do foco para a construção de uma aprendizagem autônoma do estudante. Para fins de exemplificação:

o PNE [Plano Nacional de Ensino] afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o **foco na aprendizagem** como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e **objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 12, grifos nossos).

Já “Autonomia” é evocada através das recorrentes ocorrências dessa ideia ao se tratar de aprendizagem. Isso fica ainda mais evidente com os *subframes* da unidade lexical “autonomia”, que estruturaram as subcategorias de “Aprendizagem autônoma” e “Autonomia crítica”. Respectivamente, a primeira estrutura trata da autonomia que o aluno deve desenvolver para conseguir pesquisar e estudar de forma autônoma: “A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma **autonomia de estudo e de pensamento** [...]”. (BRASIL, 2018, p. 515, grifo nosso). Já quanto à “Autonomia crítica”, apesar de não aparecer muitas vezes com essa terminologia exata, é o sentido que se estabelece à autonomia para tomada de decisões, sem explicitar um viés humanista, profissional ou outro específico. Justifica-se no material:

[...] saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, **ter autonomia para tomar decisões**, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

“Futuro do estudante” relaciona-se diretamente com um subcapítulo e conceito importante para a elaboração da seção sobre o Ensino Médio na BNCC. Importante notar, inclusive, que os dois *subframes* que identificam esse *frame* têm a maior parte de suas ocorrências justamente na seção 5.1 do material analisado, que é a que trata do EM e da seção sobre projeto de vida. Nesse sentido, o elemento “Projeto de vida” foi evocado a partir da unidade lexical de “formação”, onde se

pensa na autonomia do aluno para se atingir um estágio de maturidade, de independência e de consciência de sua própria jornada. De acordo com o exemplo:

[...] assegurar-lhes [aos jovens] uma **formação** que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifo nosso).

Em “Alcançar a independência”, que surgiu do *subframe* “independência” da unidade lexical de “autonomia”, a ideia apresentada é de um jovem independente, seja em contraste com o aluno do Ensino Fundamental ou como objetivo a ser alcançado:

Por ser um período de vida caracterizado por mais **autonomia** e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. (BRASIL, 2018, p. 481, grifo nosso).

De uma forma menos direta, o foco na aprendizagem da BNCC também está atrelado com a responsabilidade quanto à formação profissional dos estudantes. Isso se torna perceptível através do *subframe* “Autorreflexão do próprio aluno” da unidade “reflexão”, simplificada em:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e **refletem** sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (BRASIL, 2018, p. 481, grifo nosso).

Figura 2 – *Superframe* QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já o *superframe* QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL envolve os *frames* “Atingir a maioria”, “Projetar o futuro”, “Tomada de decisões e discernimento”, “Formação técnica e profissional” e “Autorreflexão sobre o próprio aluno”. Importante notar como a constituição desse *frame* conta somente com um *subframe* das unidades lexicais de “reflexão” e “formação” – a maior parte é constituída através da unidade de “autonomia”.

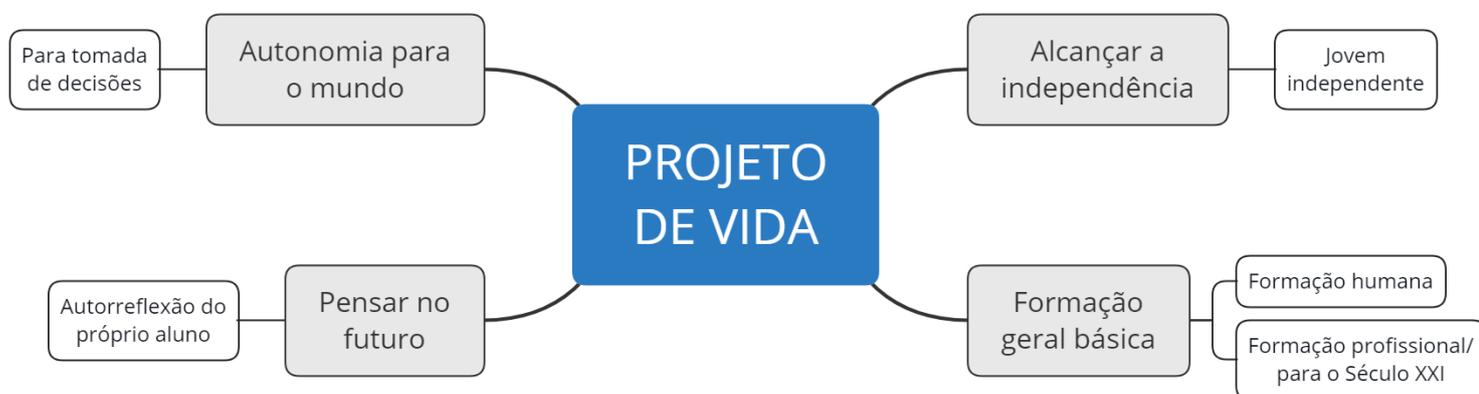
Assim, segue-se para “Tomada de decisões e discernimento”, que compartilha o *subframe* “Autonomia crítica” do *frame* APRENDIZAGEM. Aqui, a relação de sentido estabelecida pelo documento é a necessidade da autonomia para a tomada de decisões (reflexão crítica), a fim de preparar o estudante para o mercado de trabalho contemporâneo. Como se afirma no próprio documento, quanto aos objetivos da escola para acolher as juventudes:

prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de **formação** e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466, grifo nosso).

“Autonomia como independência” também se refere à evocação do *superframe* anterior, porém estabelecendo aqui o foco de QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL com a ideia (já explicitada) de que, para atingir um estado de independência e autonomia do aluno (em relação ao seu projeto de vida), é necessário então pensar em uma formação profissional.

Em “Formação técnica e profissional”, refere-se às seis ocorrências desse termo no capítulo 5 do documento, que trata do EM. Essa unidade compõe o *superframe* por contar, justamente, do itinerário proposto pela reforma do Ensino Médio.

Por último, em “Projetar o futuro”, remete-se ao *subframe* do *superframe* anterior de “Autorreflexão sobre o próprio aluno”, no sentido que a BNCC entende que, durante o período do EM, os adolescentes refletem sobre a vida e carreira que pretendem seguir (BRASIL, 2018), alinhado ainda à ideia de projeto de vida, que é a estrutura de compreensão evocada a partir da unidade lexical “formação” e “reflexão”.

Figura 3 – *Superframe* PROJETO DE VIDA

Fonte: Elaborado pelo autor.

O *superframe* PROJETO DE VIDA é evocado a partir dos *frames* “Autonomia para o mundo”, “Alcançar a independência”, “Pensar no futuro” e “Formação geral básica”. Aqui, diferente dos *superframes* anteriores, tem uma forte manifestação da unidade lexical de “formação”, como será exposto a seguir.

Primeiramente, sobre os elementos “Autonomia para o mundo” e “Alcançar a independência” e os *subframes* que invocaram eles, importante estabelecer que a relação de sentido aqui proposta com o *superframe*. A Base prevê, a fim do aluno poder criar seu projeto de vida, a necessidade de formar um jovem que se desenvolva independente (de maneira que consiga se estabelecer sozinho) ao mesmo tempo que seja autônomo, sendo capaz de agir no mundo como cidadão e como trabalhador.

Segue-se, então, para “Pensar no futuro”, que é evocado a partir do *subframe* “autorreflexão do próprio aluno”, da unidade lexical “reflexão”. Aqui, como já dissertado antes, remete à concepção que o aluno precisa já planejar o seu futuro.

Por fim, “Formação geral básica”, que além de ser um *frame* é também um *subframe*, evoca outras duas subcategorias da unidade lexical de “formação”, sendo elas “Formação humana” e “Formação profissional/para o Século XXI”. Nesse sentido, a ideia de PROJETO DE VIDA parece remeter à uma formação integral, o que nos termos da BNCC significa trabalhar a formação humana e a profissional.

Importante notar que, muitas vezes, o documento visa essa formação geral básica (ou integral) de forma ampla, como em:

Para atender às **necessidades de formação geral**, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464, grifos nossos).

Já sobre a formação humana, o documento por vezes também se baseia em alguns termos gerais ou genéricos, como pode ser verificado nos destaques:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...], e está orientado pelos **princípios éticos, políticos e estéticos** que visam à formação humana integral e à construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

Explicada a constituição dos *frames* e já elaborando algumas evidências de compreensão sobre o conceito de formação na BNCC, o próximo capítulo foi dedicado a, então, estabelecer relações entre os *frames* com os elementos teóricos estabelecidos na primeira parte deste manuscrito.

5 DA ANÁLISE DOS *SUPERFRAMES*

A análise de dados teve como objetivo estabelecer relações entre os *superframes* de APRENDIZAGEM, PROJETO DE VIDA e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL com os conceitos de neoliberalismo, pós/modernismo, formação humana e cultural e *Bildung*.

Nesse sentido, em termos gerais, percebeu-se a recorrência de um mesmo *subframe* evocar diferentes *frames* e *superframes*. Por exemplo, o *subframe* “Autorreflexão sobre o próprio aluno” (da unidade lexical “reflexão”) aparece nos três *superframes* identificados.

Essa relação de sentidos (que ocorrem com outros *subframes*) pode ser entendida como a intrínseca relação entre as unidades lexicais. Também, percebe-se que uma mesma unidade lexical evocando, em nível conceitual, diferentes *subframes* (e, conseqüentemente, *superframes*), parece indicar uma espécie de generalização das unidades. Ou seja, a unidade “autonomia” sendo associada a *subframes* que evoquem, ao mesmo tempo, *frames* como “Tomada de decisões e discernimento” (do *superframe* QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL) e “Jovem independente” (de PROJETO DE VIDA), evidencia uma espécie de *alargamento* do significado de autonomia, que por sua vez é um dos conceitos fundamentais para uma formação reflexiva.

É nessa perspectiva que, então, foram feitas as próximas análises focando os *superframes* identificados, da mesma forma que se evidenciou as relações de sentido dessas categorias com as de *frames*, de *subframes* e de unidade lexical.

5.1 SOBRE O *SUPERFRAME* APRENDIZAGEM

A identificação do *superframe* APRENDIZAGEM evidencia, ainda mais, uma mudança nos discursos educacionais. De maneira geral, a mudança da compreensão de processos pedagógicos de ensino para processos pedagógicos de aprendizagem coloca o sujeito (aluno) como o principal componente dessa lógica. Se antes as escolhas pedagógicas cabiam ao professor decidir (por ser o detentor de todos os saberes), agora é a partir do aluno e de sua participação que os processos escolares se constituem.

Essa mudança de discurso acaba colocando o aluno como o maior responsável por seu desenvolvimento e, ainda alinhado a outras tendências educacionais (como proposta pela Reforma do EM), também os responsabiliza pelo seu próprio futuro. Ainda, sobre essa situação de aprendizagem, Lopes e Loureiro (2019, p. 99) afirmam:

Ao indivíduo, na relação que estabelece consigo mesmo nesse processo de aprender de forma privada e individualizada, cabe transformar aquilo que aprende em produto, pois este será o seu capital. Com isso, queremos marcar que a aprendizagem, [...], não é mais priorizada na relação com o outro, em um tempo e espaço coletivos e de compartilhamento de conhecimentos e de pensamento. Ao contrário disso, a noção que emerge na modernidade prioriza os tempos e espaços individuais.

Essa intrínseca relação entre formação e aprendizagem deve ser tratada com cuidado, visto que visa ao aluno uma autoformação, como Bragança (2011) já alerta. Segundo a autora (Ibid.), a autoformação deve ser vista como um processo que, ao mesmo tempo que é interior (pois cabe ao sujeito transformar os movimentos educativos da vida em experiências significativas), também necessita do *outro*. De acordo com a autora (2011, p. 160): “[...] a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar”.

Porém, os *frames* e os *subframes* que compõem o *superframe* APRENDIZAGEM parecem tratar justamente da autoformação como um processo individual. Sobre isso, reitera-se a afirmação de Nóvoa (2002 apud BRAGANÇA, 2011, p. 160), em que trata da expressão *lifelong learning* como parte de uma ideologia formativa que valoriza as questões de emprego, ao passo que também transfere ao plano individual a responsabilidade pela crise (no caso da citação, do chamado “modelo social europeu”. Portanto, de maneira geral, parece estar presente no cerne da ideia de APRENDIZAGEM, evocada aqui a partir da BNCC, essa preocupação para o mercado de trabalho, uma vez que considera uma autoformação individual.

Sobre isso, também vale ressaltar o *frame* “Exigência do mercado de trabalho”, que foi identificado a partir das ocorrências da unidade lexical de “reflexão”. A partir da análise do *corpus*, foi possível perceber que há uma tendência para promover a reflexão quase como uma competência necessária para o mercado de trabalho, visto que este exige sujeitos autônomos e práticos com o grande fluxo

de informações. Nesse sentido, Dalbosco (2010) quando sinaliza a passagem da sociedade do trabalho à sociedade do conhecimento, também trata dessa mudança de paradigmas na Educação. Para formar um sujeito contemporâneo qualificado, não caberia mais tratar do professor como o detentor de todos os conhecimentos (pois agora eles estariam dispostos e disponíveis a todos), mas sim, promover uma nova pedagogia que possibilitasse o diálogo entre professores e alunos, entendendo ambos como participantes dos processos pedagógicos. A partir desse entendimento, a BNCC pareceu justificar a centralização do documento para os processos de aprendizagem.

Inclusive, essa centralização também é constituída como *frame* de APRENDIZAGEM. Os *subframes* “Aprendizagem como objetivo” e “Reflexão como competência” indicam uma valorização da capacidade de reflexão do aluno ao evidenciar que, sendo uma competência e um objetivo, torna-se então possível de ser avaliado. Ademais, esse entendimento é ainda mais perceptível ao perceber que, a partir do fichamento de “autonomia” (Apêndice B), o *subframe* “Aprendizagem autônoma” (que é a segunda mais recorrente dessa unidade lexical) tem mais ocorrências no subcapítulo 5.1.2. do material, que trata então das competências e habilidades da disciplina de Língua Portuguesa. Ou seja, se a maior parte das ocorrências de “Aprendizagem autônoma” estivessem na seção da Introdução ou de Ensino Médio, poderia sinalizar um entendimento de aprendizagem como uma orientação teórica das práticas propostas – mas, ao marcar presença na seção que trata de competências e habilidades, a relação de sentido estabelecida é mais próxima da compreensão de aprendizagem como uma competência e habilidade a ser avaliada.

Porém, o documento também torna evidente as necessidades que justificam o desenvolvimento reflexivo do aluno, como visto no *frame* “Futuro do estudante”, identificado a partir dos *subframes* “Projeto de vida” e “Alcançar a independência”. Aliás, essas subcategorias, apesar de ainda indicarem uma formação profissional, também tratam de alguns entendimentos do que a Base evoca em relação à formação humana.

Assim, formação humana é fundamentada na responsabilização da Educação de fazer o aluno alcançar a independência, considerando que para isso é necessária uma preparação profissional e humana/política/cidadã. A concepção de alcançar um estado de independência que permita a autonomia profissional e cidadã, que ao

mesmo tempo que confira ao aluno a possibilidade de ingressar ao mundo do trabalho, também garanta a ele a participação cidadã, parece ser aquela que Flickinger (2011) indica como herança da secularização. Não tendo mais um Deus ou um estado espiritual a ser alcançado, o homem põs a sua independência, através da razão e cultura, como objetivo máximo a ser cumprido – assim, ainda se justifica a necessidade de uma formação.

Sobre isso, Flickinger (2011, p. 159) disserta:

[...] se a ideia de maioria deve continuar sendo o objetivo primordial do processo educativo, ela precisará ser rearticulada, desvinculando-se da reivindicação daquela falsa onipotência e, com isso, da imagem do ser humano como senhor-de-si. Só assim a maioria deixará de tornar-se obrigação e, no caso extremo, pesadelo. Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos.

Ou seja, o foco na aprendizagem para alcançar um estado de maioria ainda pode ser considerado, mas como Flickinger (2011) e Bragança (2011) dissertam, essa noção precisa passar por reformulações que compreendam o aspecto processual (que não é possibilitado por causa da ideia de independência plena) e social (em contato com o mundo e suas experiências).

Já tratada de algumas questões gerais que envolvem a ideia de formação da Base, se faz necessário entender de forma mais detalhada o que a BNCC compreende por formação profissional para além do foco na aprendizagem.

5.2 SOBRE O *SUPERFRAME* QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Como já dissertado, faz parte da reflexão sobre o projeto de vida de vida do aluno pensar as suas escolhas profissionais, ao mesmo tempo que já vai desenvolvendo competências e habilidades importantes para o mercado de trabalho. É nesse sentido, então, que se justificam os *frames* que evocam QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – fundamentado, então, pela necessidade do estudante de otimizar a sua autonomia crítica. Ou seja, enquanto trabalhador independente, também sujeito capaz de tomar decisões e se responsabilizar por elas.

Dessa forma, retoma-se a ideia exposta de Silva (2019a), em que afirma que o neoliberalismo, ao fabricar um ‘neossujeito’, faz da realização pessoal do estudante como projeto. Ainda, de acordo com o autor (2019a, p. 10) “Uma nova

ética do trabalho parece delinear-se, não mais centrada na acumulação, mas em um ‘dispositivo desempenho/gozo’ combinando poder e liberdade”. Ainda, para demonstrar esse caráter profissionalizante da ideia de projeto de vida e reflexão sobre o futuro, recupera-se também a entrevista de Heckman, em que afirma que o sujeito obediente, ideal para a lógica de fábrica, já não tem mais tanto valor na economia contemporânea. Hoje, é exigido um profissional participativo, pensante e inovador (CARNEIRO, 2012) – o que necessita, então, de uma formação subjetiva.

Parece ser nesse sentido que a BNCC se apropria da ideia de projeto de vida/futuro, pois ainda que explicita uma preocupação com a formação humana do estudante (ao tratar de sua participação como cidadão e desenvolvimento ético e estético, por exemplo), parece também trabalhar essa formação ainda alinhada à ideia de formação profissional. Com isso, pode-se pensar então o mercado de trabalho contemporâneo exige, mais do que antes, uma formação humana – e o texto da Base parece atender isso.

Aliás, a BNCC parece continuar com uma mesma tendência em relação à formação do que já foi constituído a partir dos PCN para o Ensino Fundamental e Médio, que foca, assim como na Base, em duas formações: A humana e a profissional. Como Galuchi e Sforzi (2011) problematizam, aí acontece um dilema: Ao passo que trata de uma formação profissional, que potencializa a ideia de individualidade e competição (ainda mais intensificado hoje do que em 1997, que é a data de publicação dos PCN), também trata de uma formação humana que visa o bem comum.

Porém, parece haver uma diferenciação em relação a formação humana dos PCN com a BNCC: No documento de 1997 ainda era pensado em um bem comum, através do reconhecimento e respeito às diversidades – e não mais na instrumentalização do saber que possibilite uma participação efetiva. (GALUCHI; SFORZI, 2011). Já na Base, a formação humana é pensada para um desenvolvimento individual (através do foco na aprendizagem e na noção de projeto de vida), visto que é tido como a maior finalidade o aluno chegar em um estado de maioridade. Como já apresentado na análise do *superframe* anterior, essa noção individualista à formação é problemática pois não há uma verdadeira possibilidade de reflexão sem considerar as noções sociais que envolvem as práticas educacionais.

Tratando novamente do caráter individualista, parece ser conveniente lembrar a ideia de solidão e liberdade de Humboldt, ou então de “força vital efetiva e mundo”, como também trata Dalbosco (2010, p. 169):

Na ideia de formação geral humboldtiana está contido um duplo processo, considerado indispensável à individualização humana: um interior, caracterizado como força vital efetiva, em que se radicam nossas capacidades (incluindo nelas competências e habilidades), e outro exterior, designado pelo conceito de mundo, responsável direto por provocar o desenvolvimento da força vital.

Nesse sentido, analisando *subframes* e *frames* que constituíram os *superframes* de APRENDIZAGEM, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL e PROJETO DE VIDA, parece se tornar evidente o quanto a BNCC ignora o aspecto “exterior” de formação de Humboldt.

Portanto, já analisada parte da questão sobre a formação profissional presente na ideia de formação, parte-se então para a análise do que parece contar mais com a formação (individual) humana.

5.3 SOBRE O SUPERFRAME PROJETO DE VIDA

Se a formação profissional e o processo de aprendizagem em si já contam com um caráter individualista, um dos focos da formação humana não seria diferente. “Projeto de vida”, que aqui constitui um *superframe*, é também *subframe* das unidades lexicais “formação” e “reflexão”, ainda compondo uma seção do material de, aproximadamente, uma página (p. 473-474).

Visto que na BNCC não há muitas ocorrências explícitas sobre o que se entende de formação humana (em alguns casos, é usado alguns termos gerais e recorrentes¹⁵), a ideia de projeto de vida acaba tendo algum destaque por explicitar algumas noções relacionadas ao que a política entende por formação humana.

Aliás, nesse *superframe* parece ficar evidente a abrangência e, ao mesmo tempo, a banalização do conceito de formação a partir da análise do material. No fichamento da unidade lexical de “formação” (Apêndice A), é possível perceber que,

¹⁵ De exemplo, o seguinte trecho do material: “o Ensino Médio deve atender às **necessidades de formação geral indispensáveis** ao exercício da cidadania e construir ‘aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea’, como definido na Introdução desta BNCC [p. 14]”. (BRASIL, 2018, p. 464-465, grifo nosso).

junto do fichamento de “reflexão” (Apêndice D), essas são as unidades lexicais que mais evocaram *subframes* em suas ocorrências. Ademais, o *subframe* de “formação” com mais ocorrência é o de “Formação geral básica/profissional e humana” que conta, no total, com 15 ocorrências no material de análise¹⁶. Ou seja, “formação” é uma das unidades lexicais que mais se relaciona com outros constructos cognitivos e, além disso, o sentido mais evocado é o que contempla uma formação que não é tão bem definida assim.

Os demais *frames*, sendo eles “Autonomia para o mundo”, “Alcançar a independência” e “Pensar no futuro”, e os seus *subframes* relacionados, parecem indicar que a noção de projeto de vida (e, portanto, formação humana) parece exercer o papel de motivação ou justificativa para os encaminhamentos do documento.

Isso pode ser considerado a partir das ocorrências dos *subframes* “Autonomia crítica”, da unidade lexical “autonomia” (que foi reconsiderado como o *subframe* “Para tomada de decisões”, do *frame* “Autonomia para o mundo”), que tem 5 ocorrências na seção 5. do material, que é sobre o EM; já “Autorreflexão do próprio aluno”, que corresponde ao *subframe* “Sobre o próprio aluno” da unidade “reflexão” (Apêndice D), tem 5 ocorrências na área 5.1., que é sobre a Área de Linguagens; e o *subframe* “Jovem independente”, do fichamento de “Independência”, da unidade “autonomia” (Apêndice B), tem uma ocorrência na parte 5. e outras duas na parte 5.1. do material. Ou seja, a presença recorrente dos *subframes* que identificam o *superframe* PROJETO DE VIDA em seções do texto que apresentam textos introdutórios e concepções do documento indica a compreensão (em nível conceitual) de que a Base coloca, na formação humana, um papel motivador e justificador, ou ainda, como diretriz.

Essa noção de formação parece problemática, visto que, para o conceito atingir algum grau processual e reflexivo, parece fazer mais sentido considerar como uma prática pedagógica. Porém, aqui também vale ressaltar, como Horlacher (2016) afirma ao tratar do conceito alemão como competência, que *Bildung* (e, conseqüentemente, formação cultural) não pode ser avaliado, pois conta com

¹⁶ De exemplo, o seguinte trecho do material: “Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, **em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral**”. (BRASIL, 2018, p. 481, grifo nosso).

caráter humanístico e ético, ao contrário da noção de competência. Assim, resta pensar em uma maneira em que a formação humana não seja uma mera discussão de diretriz de política e, ao mesmo tempo, também não faça parte dos discursos de práticas pedagógicas que podem ser avaliadas.

Por último, interessante notar que o documento foca nas duas formações (a profissional e a humana) como se fossem distintas, mas como já discorrido sobre a formação humana e as ideias evocadas a partir dela, essa formação humana serve muito mais à lógica do mercado de trabalho. Talvez isso justifique, inclusive, as 15 ocorrências (do total de 50) do *subframe* “Formação geral básica/profissional e humana”.

A BNCC, portanto, parece promover, em algum nível, uma ressignificação à ideia de formação, visto que, mesmo que em nível linguístico (explícito no texto) proponha uma diferenciação de formação humana e profissional, em nível conceitual, essa diferenciação não está tão clara. A formação humana é demasiadamente individualista e visa desenvolver competências e habilidades que servem muito bem a lógica neoliberal de mercado contemporânea, como já explicitado nessa análise.

A partir dessa análise, foi possível concluir que, para elementos importantes à constituição de uma formação processual e reflexiva, como foi elaborado em forma de (possível) proposta na primeira parte do trabalho, houve um direcionamento das noções de autonomia e reflexão para atender as demandas do mercado de trabalho. O foco na aprendizagem como um processo individualista, o direcionamento à formação profissional e a distinção explícita de duas formações a nível textual, que não corresponde ao nível conceitual, parece justificar esse posicionamento.

Para fins de conclusão, a análise evidenciou que as conceitualizações de autonomia, reflexão e finalidade previstas na BNCC apresentam um empobrecimento cultural e humanístico da noção de formação, principalmente se considerando a noção de *Bildung*.

6 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: FUTUROS TRAJETOS

Por fim, a estruturação deste trabalho parece responder à pergunta proposta. Os conceitos (reflexão, autonomia e finalidade) fundamentais a uma formação humana e cultural, que contraria o discurso utilitarista no campo educacional, estão associados a noções alinhadas às lógicas empresariais. Isso se deve, principalmente, à associação dos conceitos, a nível cognitivo, com a centralização dos processos educativos na ideia de aprendizagem e na concepção altamente individualista nos discursos educacionais. Isso evidencia, tendo a noção de *Bildung* como parâmetro, uma ressignificação de conceitos importantes de formação humana.

Inclusive, percebeu-se que o entendimento da BNCC por formação humana está muito mais associado, em nível cognitivo (ou seja, pela relação de *frames*) às noções de competências e habilidades que são exigidas para o mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, a construção deste trabalho, apesar de permitir dados produtivos para futuras pesquisas, foi a partir de algumas dificuldades. Uma delas foi a de encontrar materiais com boas considerações que tratem da questão de formação na Educação. Ao procurar pelo assunto, foram encontrados muitos textos sobre a questão de formação de docentes mas, sobre dos textos que tratavam da questão de formação como conceito, muitos eram de pesquisadores da área da Filosofia que, ao conceitualizar o termo, usavam referenciais teóricos de autores tidos como clássicos, como Rousseau ou Kant. Isso pode demonstrar uma falta do debate, em âmbito nacional, sobre a questão da formação na área da Educação, e a necessidade de tratar do assunto também por atores de outras áreas de conhecimento.

Aliás, das referências em espanhol e em inglês usadas para este trabalho, quase todas foram utilizadas para elaborar contribuições ao debate de formação. Inclusive, nos textos de Língua Inglesa parece se fazer mais presente discussões que tratem do conceito de *Bildung* como resistência a iniciativas de exames de larga escala, como o PISA, por exemplo. Portanto, *Bildung* parece uma boa noção para (re)pensar o papel da formação na Educação, porém, além ser preciso que outras áreas científicas se apropriem do conceito, é necessário também que ele se faça presente em discussões em território nacional.

Ainda sobre o conceito alemão, é importante ressaltar que a proposta de *Bildung* não foi pensada como um parâmetro a ser seguido. Como já explícito no terceiro capítulo, esse conceito apresenta muitas possibilidades enriquecedoras de debate sobre a nossa concepção de formação. Isso se deve, também, pelo fato de que *Bildung* surgiu em um contexto alemão que se opôs à formação utilitarista do Iluminismo francês, de forma que esse utilitarismo ainda é forte nos discursos educacionais brasileiros. Assim, *Bildung* desempenhou neste trabalho duas funções: Ser o ponto de partida para uma concepção histórica de formação e, considerando o teor humanístico e social do conceito, servir como potencializador de discussões e problematizações sobre o cenário educacional contemporâneo.

A importância de debates sobre ressignificação de conceitos foi ainda mais demarcada pelos dados produzidos na metodologia e na análise destes. A partir da análise semântica lexical, evidenciou-se como as unidades lexicais, que foram escolhidas através da identificação de conceitos importantes para uma formação processual e reflexiva, evocam estruturas cognitivas que mais se associam a discursos neoliberais. Como discorrido antes, as noções de individualismo, utilitarismo e responsabilização do indivíduo, associadas ao conceito de formação, acabam contribuindo com a reformulação da ideia prototípica do conceito. O prototípico de formação, no campo da Educação, agora está vinculado com uma ideia de desenvolver no aluno competências e habilidades para que alcance um estado fixo de maioridade.

Assim, deixa-se de lado noções fundamentais à constituição de um discurso educacional que realmente se preocupe a formação do sujeito. A BNCC, propondo diretrizes tão específicas e *limitadas* (ao avaliar as mais diversas manifestações de subjetividade a partir do foco nas competências, habilidades e competências socioemocionais) acaba desconsiderando o aspecto reflexivo de formação. Como Humboldt discorre, a partir de Alves (2019), a interferência do Estado na formação do sujeito deveria ser mínima. Assim, evoca-se a ideia, também de Humboldt – porém conforme Dalbosco (2010) – de que formação é um processo duplo: Ao mesmo tempo que admite um posicionamento reflexivo e de contemplação individual das experiências em contato com o mundo (portanto, de fora para dentro), também constitui momentos em que o sujeito deve se manifestar nesse mundo, de modo que contribua com a sociedade e o Estado (nesse caso, de dentro para fora). Por conta

dessa ideia ser processual e reflexiva, não admite ser avaliada, como afirma Horlacher (2016).

A BNCC, excluindo da ideia de Projeto de Vida (e das demais identificações de estruturas cognitivas identificadas neste trabalho) a noção de interação com o mundo e com o *outro*, acaba, de outra forma, também se encaminhando a discursos neoliberais e individualistas. Isso pois se entende que o sujeito necessita se autoformar e se auto responsabilizar por sua formação, de maneira que acaba contribuindo à lógica de que o *outro* é também uma competição, visto que esse neossujeito (DARDOT; LAVAL, 2016), assim como o próprio indivíduo, opera numa lógica empresarial.

Por fim, o presente trabalho apresentou algumas outras possibilidades de estudos, que podem virar temas de pesquisas futuras. Uma delas se refere às questões específicas e filosóficas sobre a noção de *Bildung*, como já apareceu nas referências bibliográficas deste trabalho. Inclusive, há problemáticas também sobre essa noção alemã, visto que já operou como uma forma de diferenciação da classe burguesa alemã, que se creditava como erudita por ter uma formação cultural. (ALVES, 2019).

Ainda, parece haver algumas possibilidades de aprofundamentos sobre a questão do papel do Estado na formação. Pela perspectiva alemã, o Estado deveria apenas garantir as condições mínimas para que os sujeitos se formem; já no contexto contemporâneo, o Estado opera a favor do mercado de trabalho neoliberal ao propor a formação de um neossujeito, operando diretamente em âmbito subjetivo. A investigação dessas duas máximas parece tensionar reflexões importantes para entender a forma como as políticas curriculares atuais operam, ao mesmo tempo que é revisitado a ideia de *Bildung* para releituras e reinterpretações. Assim, seria necessário também visitar as noções de liberalismo (pelo Estado mínimo de *Bildung*) e de neoliberalismo (que trabalha o âmago do sujeito).

É esperado que, aos olhos cuidadosos e críticos dos leitores deste trabalho, evidencie-se outras oportunidades de estudo. E que, ao mesmo tempo, tenha potencializado discussões sobre como algumas formas de opressão operam desde medidas políticas até a mais banal prática humana. Assim, poderemos estar instrumentalizados do saber necessário para criarmos alternativas mais saudáveis para prosseguir, ao mesmo tempo que criamos forças de resistência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. FapUNIFESP (SciELO).

BALL, S. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. *In*: COLLET, J.; TORT, A. (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016. p. 23-40.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOLSONARO não quer Paulo Freire como patrono da educação brasileira. *In*: ISTOÉ. [S. l.], 30 abr. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-que-deseja-trocar-o-patrono-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Nº 12.612, de 13 de Abril de 2012**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRUFORD, Walter Horace. **The German Tradition of Self-Cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann**. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

CARNEIRO, Lucianne. **'A nova economia exige mais do indivíduo'**, diz James Heckman. O Globo, 9 maio 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/rio20/a-nova-economia-exige-mais-do-individuo-diz-james-heckman-4849222>. Acesso em: 21 abr. de 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 466, 3 mar. 2016.

CHISHMAN, Rove Luiza de Oliveira et al. Dicionário Olímpico: a semântica de frames encontra a lexicografia eletrônica. *In*: FINATTO, Maria José Bocorny; REBECHI Rozane Rodrigues; SARMENTO Simone; BOCORNY Ana Eliza Pereira. (Org.). **Linguística de Corpus: perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018, v. 1, p. 265-298.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A Centralidade das Competências Socioemocionais nas Políticas Curriculares Contemporâneas no Brasil**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 04 maio 2020.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Universidade, formação e indústria educacional. *In:* DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 151-177.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.). **EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1997.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. **Revista de Educação**, v. 11, n. 1, p.17-29, 2002.

EVANS, Vyvyan; BERGEN, Benjamin K.; ZINKEN, Jörg. **The Cognitive Linguistics Reader**. Londres: Equinox Publishing, 2007.

FILLMORE, Charles J. An alternative to checklist theories of meaning. *In:* **Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. INTERFACES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO HUMANA. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011.

HORLACHER, Rebekka. Bildung as an Alternative to Contemporary Empiricism in Educational Research. *In:* HORLACHER, Rebekka. **The Educated Subject and the**

German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History. New York: Routledge, 2016. p. 118-129.

HUMBOLDT, W. von. (2012) Theorie der Bildung des Menschen. *In: **Schriften zur Anthropologie und Geschichte.*** Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, vol. 1 (Werke in fünf Bänden).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things:** What categories reveal about the mind. Chicago: Chicago University Press, 1990.

_____. Cognitive Versus Generative Linguistics: How Commitments Influence Results. **Language and Communication**, vol. 11, no. 1/2, 1991.

LAVAL, Christian. Pensar el neoliberalismo. *In: AGAMBEN, Giorgio et al. (Eds.). **Pensar desde la izquierda.*** Mapa del pensamiento critico para un tiempo en crisis. Madri: Errata Naturae, 2012. p. 11-24.

_____. Governar pela crise democrática. **Revista Cult**, n. 219, ano 19, dezembro, p. 22-28, 2016.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 51, p. 89-101, dez. 2019.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, set. 2012.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderno.** 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. Depoimento. **Revista Ande**, São Paulo, n. 10, p. 59-64, 1986.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Desenvolvimento Integral na Base**: documento base. [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, [2016?]. Disponível em: Acesso em: 04. maio 2020.

NOVO Ensino Médio - perguntas e respostas. *In*: Ministério da Educação. [S. l., 2018?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

O PISA e o futuro da educação. *In*: OPINIÃO Estadão. São Paulo, 07 dez. 2019. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,o-pisa-e-o-futuro-da-educacao,70003116637>. Acesso em: 9 jan. 2020.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, no. 44, p. 181–200, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155023661012>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

PAULY, Evaldo. PARTIDO POLÍTICO. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 303-305.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PEÑA, Andrés Klaus Runge; GAVIRIA, Diego Alejandro Muñoz; CRUZ, Carlos Ospina. Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del

saber sobre lo humano (antropología): en Comenio, Rousseau y Kant. **Pedagogía y Saberes**, [s.l.], v. 43, n. 70, p. 9-28, 1 fev. 2015. Universidad Pedagógica Nacional.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *In*: Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação, 3., 2015, México. **Anais...** México: Universidade Nacional Autónoma de México. 2015. p. 1-14. Disponível em: <filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/176/156>. Acesso em: 19 maio 2020.

ROSCH, E. **Recuperando os conceitos**. Tradução de Dalby Dienstbach. *In*: SIQUEIRA, M.; OLIVEIRA, A. F. S. (Orgs.). **Cadernos de Tradução**. n. 31, 2012.

SANTANA, Inácia. A influência da escola moderna em percursos de formação. **Inovação**, v. 6, 1993.

SILJANDER, Pauli; KIVELÄ, Ari; SUTINEN, Ari (ed.). **Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism**. Rotterdam: Sense, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p.367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista especial com Roberto Dias da Silva. João Vitor Santos. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 13 de jul. 2017a. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/569584-no-discurso-de-criises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal-entrevista-especial-com-roberto-dias-da-silva>>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

_____. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias da Silva. João Vitor Santos. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 02 de dez. 2017b. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/574275-a-base-curricular-que-reverencia-a-logica-da-financeirizacao-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>>. Acesso em: 08 de jun. de 2019.

_____. Trabalho, Educação e Juventudes: diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2019a.

_____. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-47, abr./jun. 2019b.

SOUZA, Diego Spader de. **Entre conceitos e conce(p)tos**: uma proposta teórico-metodológica na interface entre a onomasiologia, a lexicografia e a semântica lexical cognitiva. 2019. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7965/Diego%20Spader%20de%20Souza_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TRÖHLER, Daniel. CONCEPTS, CULTURES AND COMPARISONS: PISA and the Double German Discontentment. *In*: PEREYRA, Miguel A.; KOTTHOFF, Hans-georg; COWEN, Robert (ed.). **PISA UNDER EXAMINATION**: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools. Rotterdam: Sense, 2011. p. 245-257

USHER, Robin; EDWARDS, Richard. **Postmodernism and education**. London: Routledge, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.13-38, 2006.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.
Revista Sísifo, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

APÊNDICE A – FICHAMENTO DE “FORMAÇÃO”

Unidade Lexical: FORMAÇÃO (50 ocorrências)

CAPÍTULO/ SUBFRAME	1. Introdução (16 páginas)	5. Etapa do Ensino Médio (19 páginas)	5.1 Área de Linguagens... (10 páginas)	5.1.1 ... Competências... (7 páginas)	5.1.2. Língua Portuguesa (29 páginas)	Total por campo semântico:
Nome de documento	2	-	-	-	-	2
Formação técnica e profissional (área)	-	6	-	-	-	6
Formação geral básica/profissional e humana	2	10	1	1	1	15
Formação profissional/ para o século XXI	-	8	-	-	1	9
Formação p/ projeto de vida	-	3	-	-	-	3
Formação humana	4	3	3	-	2	12
Formação docente	3	-	-	-	-	3
Total por (sub)capítulo:	11	30	4	1	4	50

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – FICHAMENTO DE “AUTONOMIA”

Unidade Lexical: AUTONOMIA – AUTÔNOMO/A (26 ocorrências)

CAPÍTULO/ SUBFRAME	1. Introdução (16 páginas)	5. Etapa do Ensino Médio (19 páginas)	5.1 Área de Linguagens... (10 páginas)	5.1.1 ... Competências... (7 páginas)	5.1.2. Língua Portuguesa (29 páginas)	Total por campo semântico:
Autonomia integral	1	-	-	-	-	1
Autonomia crítica	2	5	2	2	2	13
Autonomia de instituições	4	-	-	-	-	4
Independência	-	1	2	-	-	3
Aprendizagem autônoma	-	-	1	-	4	5
Total por (sub)capítulo:	7	6	5	2	6	26

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – FICHAMENTO DE “FINALIDADE”

Unidade Lexical: FINALIDADE – OBJETIVO (18 ocorrências)

CAPÍTULO/ SUBFRAME	1. Introdução (16 páginas)	5. Etapa do Ensino Médio (19 páginas)	5.1 Área de Linguagens... (10 páginas)	5.1.1 ... Competências... (7 páginas)	5.1.2. Língua Portuguesa (29 páginas)	Total por campo semântico:
Foco na aprendizagem	3	1	-	-	1	5
Não definido	1	1	-	-	1	3
Formação humana	-	1	-	-	-	1
Objetivando habilitação profissional	-	1	-	-	-	1
Objetivo do aluno	-	2	-	1	-	3
Objetivo da situação de comunicação	-	-	-	-	4	4
Objetivo de pesquisa	-	-	-	-	1	1
Total por (sub)capítulo:	4	6	-	1	7	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE D – FICHAMENTO DE “REFLEXÃO”

Unidade Lexical: REFLEXÃO (21 ocorrências)

CAPÍTULO/ SUBFRAME	1. Introdução (16 páginas)	5. Etapa do Ensino Médio (19 páginas)	5.1 Área de Linguagens... (10 páginas)	5.1.1 ... Competências... (7 páginas)	5.1.2. Língua Portuguesa (29 páginas)	Total por campo semântico:
Sobre as linguagens	-	-	3	1	-	4
Autonomia reflexiva/reflexão como competência	-	-	2	1	-	3
Das relações práticas corporais	-	-	5	-	-	5
Sobre o uso da língua inglesa	-	-	1	-	-	1
De projeto de vida	-	-	1	-	-	1
Sobre o próprio aluno	-	-	5	2	-	7
Total por (sub)capítulo:	-	-	17	4	-	21

Fonte: Elaborado pelo autor.