

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ANA HELOISA COELHO SILVA

O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE
FORMAÇÃO PARA A INFÂNCIA PRESENTE NA BNCC A PARTIR DA TEORIA
CRÍTICA

MARINGÁ

2024

ANA HELOISA COELHO SILVA

O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE
FORMAÇÃO PARA A INFÂNCIA PRESENTE NA BNCC A PARTIR DA TEORIA
CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
aprovação na disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso, do curso de
Pedagogia, da Universidade Estadual de
Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardelli

MARINGÁ

2024

ANA HELOISA COELHO SILVA

O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE
FORMAÇÃO PARA A INFÂNCIA PRESENTE NA BNCC A PARTIR DA TEORIA
CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
aprovação na disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso, do curso de
Pedagogia, da Universidade Estadual de
Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardelli

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito

Prof. Dr. Rui Bragado Sousa

O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PARA A INFÂNCIA PRESENTE NA BNCC A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender a concepção de formação para a infância presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo se justifica pela necessidade de repensar a abordagem da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando valorizar o brincar a fim de promover uma formação mais humanizadora e emancipatória para as crianças. A pesquisa é fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente na Teoria da Semicultura de Adorno, que analisa a crise da formação na sociedade contemporânea, e no conceito de experiência de Benjamin, que permite entender as significações geradas pela interação entre sujeito, sociedade e cultura, considerando a criança como um ser sensível que transforma as contradições sociais através de suas interações com o mundo. Adotando uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa se baseia em recursos documentais e bibliográficos para analisar a BNCC. A análise revelou que o documento enfatiza conhecimentos práticos, negligenciando a concepção de infância resultando em uma prática tecnicista que separa teoria e prática, favorecendo o individualismo. Essa abordagem compromete a formação crítica e autônoma dos alunos, refletindo uma educação alienante e adaptada às desigualdades sociais. Concluímos que a BNCC distorce conceitos democráticos, substituindo o direito à educação por direito à aprendizagem e a autonomia por responsabilidade individual, configurando um projeto educacional que visa à deformação dos sujeitos em prol da dominação. Diante disso, é fundamental buscar uma educação que vá além das imposições curriculares, permitindo uma formação mais significativa, humanizadora e capaz de promover a reflexão crítica e a manifestação da infância no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Currículo. Teoria Crítica.

THE SPACE OF CHILDHOOD IN SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF FORMATION FOR INFANCY PRESENT IN THE BNCC BASED ON THE CRITICAL THEORY

Abstract

This research aims to comprehend the conception of formation for infancy present in the National Common Curriculum Base (BNCC). The study is justified for the need to rethink the approach to education in primary school, seeking to enhance playing as a way to promote a more humanized and emancipatory formation for children. The research is based in the Critical Theory of Society, specifically in the Theory of Semiculture by Adorno, which analyses the crises in formation in contemporary society, and in Benjamin's concept of experience, which allows the understatement of meanings generated in the interactions between person, society and culture, considering the child as a sensible being that transforms the social contradictions through their interactions with the world. By adopting a qualitative and exploratory approach, the research is based on documentation and bibliographic resources to analyze the BNCC. The analysis revealed that the document emphasizes practical knowledges, neglecting the conception of childhood resulting in a technical practice that separates theory from practice, promoting individualism. This approach compromises student's critical and autonomous formation, reflecting an alienating education, adapted to social inequality. It is concluded that the BNCC distorts democratic concepts, replacing the right to education for right to learn and autonomy to individual responsibility, configuring an educational project that aims the deformation of people on behalf of domination. Thereof, it is fundamental to seek an education that goes beyond the curricular impositions, allowing a more meaningful, humanized formation that is capable of promoting critical reflection and the manifestation of childhood in the teaching-learning process.

Keywords: Primary School. Curriculum. Critical Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	3
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	7
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	11
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa é a inquietação quanto à maneira como as brincadeiras, atividade tão característica da infância, costumam ser invalidadas no ambiente escolar. Nos preocupa ainda mais como essa situação se manifesta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da educação básica frequentada por crianças mas que as exigências de silêncio, permanência sentada em seus lugares e atenção exclusiva na professora passam a reger esse ambiente. Nesse contexto, a criança apenas consegue exercer sua infância durante o curto período do intervalo, que muitas vezes ainda é negado como forma de punição por mau comportamento.

O modo como o conhecimento é adquirido na escola, tutelado e disciplinar, impede a expressão das crianças, limitando a autonomia e a criatividade delas. Ao que parece, a escola compreende seus pupilos mais como alunos, objeto a ser instruído, do que como crianças, sujeitos sociais e produtores de cultura (Perez, 2012).

A pesquisa de Passeggi *et al* (2014) que analisa os relatos de crianças entre 4 e 10 anos sobre suas percepções da escola evidencia como a educação escolar resulta em um processo de enculturação. Nele, a criança passa a entender que as exigências do aprender se resumem a ficar quieta e fazer tarefas, incorporando valores escolares que a afastam de sua infância. Assim, as crianças começam a entender que “[...] aprender e brincar são atividades diferentes, que acontecem em lugares e tempos diferentes, na escola... e, portanto, na vida” (Passeggi *et al*, 2014, p. 96). As autoras afirmam que, ao longo da escolarização, o brincar é substituído pelo estudar, conseqüentemente, a imagem de aluno se sobrepõe à de criança. Elas ainda relacionam a trajetória escolar ao gradual apagamento da brincadeira, primeiro na escola e depois na vida (Passeggi *et al*, 2014).

Deixemos claro, antes de mais nada, que essa perspectiva não é um ataque aos fundamentos do ensino de conhecimentos científicos na educação formal, mas, sim, um apontamento para o aspecto de formação humana também presente nessa instituição. Entendemos que o ensino pode se caracterizar como um espaço de alienação quando o conhecimento é apresentado de forma descontextualizada da realidade dos alunos. Nesse sentido, a educação adquire um caráter desumanizado, reduzido a mera acumulação de conteúdos, sem permitir espaço para o

desenvolvimento crítico e reflexivo, perpetuando, assim, as relações de poder e desigualdade.

O movimento histórico dos séculos XX e XXI confrontam o entendimento que o Iluminismo postulou acerca do acesso ao conhecimento, que essa seria a forma do ser humano alcançar a sua maioridade. As tragédias vivenciadas durante as Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), com seus instrumentos de extermínio em massa; o regime de ditadura vivenciado em diversos países, com a sofisticação das formas de controle e manipulação; o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, promovendo a dependência e isolamento de seus usuários, exemplificam o uso da razão em prol da dominação da natureza e dos homens. Esse panorama, em consonância com as mudanças econômico-sociais das sociedades urbanas, configura o que Benjamin (1987) caracteriza como crise da experiência, a qual pressupõe a perda de identidade e de referências coletivas que acarretam no individualismo solitário dos sujeitos (Schlesener, 2011).

Adorno (2022, p. 119) considera que: “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. O autor sugere que a educação deveria negar a reprodução da barbárie em suas relações, objetivando, assim, uma educação contra a frieza. Isso requer uma educação pela experiência, contrária à dinâmica de repressão de sentimentos para adequar os estudantes à uma sociedade regida pela barbárie.

No dia 24 de outubro de 2024, a Agência Brasil publicou uma notícia com a manchete: “Quase 200 crianças e adolescentes são agredidos por dia no Brasil”. Segundo o portal, 80% desses casos envolvendo jovens de até 14 anos se passaram em seus próprios domicílios. Ainda, em 3 de novembro de 2023, a Radioagência divulgou que houve 9.500 denúncias de violência nas escolas do país pelo Disque 100. Esses dados se referem ao período de janeiro a setembro daquele ano, o que representou um aumento de 30% em relação a 2022. O portal também esclarece que “[...] as principais violências praticadas em ambiente educacional são de ordem emocional, envolvendo constrangimento, tortura psíquica, ameaça, bullying e injúria” (Longuinho, 2023).

Essas notícias denunciam a realidade em que crianças não têm seus direitos respeitados, nem por aqueles que deveriam protegê-los. A escola, que deveria ser um local seguro segundo sua função na rede de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes, também se insere na dinâmica de reprodução de violências. Por

isso, buscamos salientar o papel da formação humana na escola como forma de propiciar aos estudantes o desenvolvimento do senso de identidade e de coletividade que sensibilize a sociedade frente à barbárie.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de repensar a maneira como a educação escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lida com a infância e com as práticas lúdicas. Em um cenário educacional em que a ludicidade e o brincar são invalidados, as crianças acabam sendo impedidas de se expressar, exercendo sua criatividade e autonomia de maneira restrita. A escola, ao priorizar práticas de disciplina e controle, limita o espaço para uma formação mais humanizadora, que compreenda as crianças como sujeitos de direitos e não apenas como objetos de ensino. Diante dos índices de violência no ambiente escolar, é imprescindível questionar o papel da educação na formação de sujeitos emancipados.

Menegaz e Mühl (2021), em seus escritos sobre o papel da infância na formação da criança e do ser humano, compreendem que a infância é o ponto inicial da formação humana em uma sociedade. Eles destacam que a sociedade moderna persiste no apagamento das experiências e das memórias coletivas. Nesse sentido, o percurso da infância, segundo Benjamin (2020), surge como uma possibilidade de retomada da liberdade, da criatividade e da construção para toda a humanidade. Os autores aludem a Benjamin na defesa do ato lúdico no processo formativo.

Neste trabalho, entendemos que a organização da sociedade, ao reproduzir relações de dominação e violência, resulta na negação da experiência humana, desconectando-a de seu histórico coletivo fundamentado na tradição, motivo pelo qual nos educamos, para dar continuidade aos nossos modos de existência. Nesse contexto, as práticas lúdicas se apresentam como a forma pela qual as crianças interagem com a cultura, compreendendo o mundo e suas próprias possibilidades de atuação nele. Portanto, permitir que a infância se cumpra é “[...] uma possibilidade de recuperar o perdido e trazê-lo novamente à criança e até mesmo ao adulto, dando-lhe a oportunidade de encontrar no negado, o exercício da experiência do brincar” (Menegaz; Mühl, 2021, p. 45). Assim, os autores concluem que “[...] a criança é o ponto de ruptura para se pensar neste novo imaginário, é ela quem constrói uma nova e original experiência com as coisas, e nessa reconstrução estabelece a renovação das relações e da sociedade em um todo” (Menegaz; Mühl,

2021, p. 45). Por essa razão acreditamos que essas práticas precisam fundamentar a formação das crianças.

À vista disso, voltamos nosso olhar para o documento que integra as concepções filosóficas para a organização didático-pedagógica das escolas no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, se estabelece como um Estado Democrático de Direito, instituindo a descentralização do poder público entre os entes federados: União, estados e municípios. O artigo 211 da referida Carta constitucional destaca a colaboração entre esses entes na organização do ensino, atribuindo à União a responsabilidade de coordenar as ações educacionais de forma a estabelecer um padrão mínimo de qualidade. Eis que a BNCC é concebida como um documento normativo que determina as bases dos conhecimentos a serem desenvolvidos na educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) tanto na rede de ensino pública quanto na particular de forma a garantir a qualidade de ensino em todo o território nacional. Esse documento foi homologado em 2017, com prazo de implementação em todas as unidades de ensino básico até 2020, e serve de base para todas as modalidades educacionais (Educação regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância).

Embora a BNCC não seja um currículo, ela orienta a formulação dos currículos, função pertinente às escolas e aos sistemas de ensino federados (União, estados e municípios), conforme as etapas e instituições de seu domínio. A União estabelece as diretrizes gerais para uma educação orientada por “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (Brasil, 2017, p.7), enquanto os sistemas e redes de ensino se encarregam de contemplar a diversidade cultural de cada região em seus currículos, assegurando o “direito de aprender”, nos termos do documento.

Em consideração às questões expostas e à orientação normativa, objetivamos com este trabalho a análise da concepção de formação presente na BNCC para a infância. Para atender a esse objetivo, investigamos a concepção de formação na BNCC, averiguamos a abordagem das competências e habilidades para a formação da criança e, por fim, analisamos a proposta educativa da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental BNCC.

O referencial teórico utilizado na pesquisa nos ajuda a compreender os conceitos de formação, experiência e infância. A Teoria da Semicultura de Theodor Adorno (1996) nos faz refletir sobre a formação e como esse conceito está atrelado à cultura, o que envolve, não somente, mas também, a educação. O conceito de experiência de Walter Benjamin (1987) diz respeito às significações produzidas pela relação entre sujeito, sociedade e cultura. Já em termos de infância, esse é um tema de reflexão de Benjamin que entende a criança como sujeito de sensibilidade aflorada que, em suas interações com o mundo, explora e transforma as contradições da sociedade. Esse panorama se mostra pertinente na análise da sociedade dominada pela racionalidade instrumental, que é alienante e reproduz a barbárie em suas relações.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação realizada teve como foco o estudo da concepção de formação na BNCC para a infância. A fim de delimitar a pesquisa, realizamos um recorte contemplando a infância nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, empregamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em recursos documentais e bibliográficos.

No âmbito das ciências humanas, a investigação busca compreender o significado de fenômenos inseridos em contextos sociais (Ferreira; Loguecio, 2014). Dessa forma, o estudo qualitativo propõe a análise subjetiva das relações sociais, permitindo a interpretação do fenômeno da escolarização infantil conforme o recorte estabelecido. A classificação como exploratória se justifica pela intenção de investigar o problema de pesquisa com o intuito de torná-lo mais claro (Gil, 1991).

O recurso documental aqui referido se trata da BNCC que serve de base para nossa reflexão acerca da formação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Os recursos bibliográficos foram selecionados para auxiliar na elaboração e atualização do conhecimento relacionado ao tema, por meio da seleção, classificação e reflexão sobre o problema de pesquisa com base em materiais já produzidos sobre o assunto (Gil, 1991).

Como mencionado anteriormente, voltamos nosso olhar para a BNCC para compreendermos as propostas para a organização do ensino em âmbito nacional. Assim, buscamos no documento os conceitos de formação e infância para conceber

os possíveis impactos que esses conceitos podem ter na educação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Posto que este trabalho envolveu a interpretação da relação entre diferentes conceitos expostos em um material extenso, decidimos adotar a análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (1977) como técnica para a coleta e tratamento de dados. Esse método se mostra apropriado para identificar temas, padrões e conceitos na fonte documental, além de contribuir para uma análise crítica do conteúdo, favorecendo a integração das informações com as discussões propostas (Ferreira; Loguecio, 2014).

A análise de conteúdo é um instrumento que permite a exploração sistemática de textos diversos, possibilitando inferências e a atribuição de significados que vão além do que é expressamente apresentado (Ferreira; Loguecio, 2014). Essa característica torna o instrumento confiável e relevante para pesquisas qualitativas exploratórias. Bardin (1977, p. 30) ressalta que “[...] a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta”.

Esse processo de análise ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Na fase de pré-análise, realizamos a seleção da fonte primária, sendo ela a terceira versão da BNCC, homologada no ano de 2017. Ademais, selecionamos materiais para compor os fundamentos teóricos segundo a Teoria Crítica da Sociedade, consistindo no texto *Teoria da semicultura* (1996) de Adorno, nos ensaios *Experiência e pobreza* (1987), *História cultural do brinquedo* (2020), *Brinquedos e jogos* (2020), *Programa de um teatro infantil proletário* (2020) e *Uma pedagogia comunista* (2020) de Benjamin.

Os materiais do referencial teórico contribuem para o alcance dos objetivos desta pesquisa ao proporcionar uma compreensão aprofundada sobre o conceito de formação, contrapondo a intenção educativa com a organização social. Adorno (1996) nos auxilia a entender a formação cultural em uma sociedade estruturada em classes, destacando a existência de uma indústria cultural que massifica a cultura, padronizando a formação e propiciando a dominação. Essa abordagem se conecta com a noção de experiência proposta por Benjamin (1987; 2020), que explica os processos de assimilação da cultura pelo fio que conecta o coletivo, configurando a experiência, ou pelas interações rasas da vivência. A relação da formação com a infância se dá pela compreensão de que a cultura ocupa um espaço fundamental no desenvolvimento da criança. A criança entra em contato com a cultura para

compreendê-la e se reconhecer como parte da comunidade na qual vive, ao mesmo tempo em que a transforma, refletindo sobre ela por meio do brinquedo e da brincadeira. As práticas educativas podem tanto estimular essa reflexão, possibilitando o cumprimento da infância, quanto impedi-la, ao impor restrições que empobrecem a cultura.

Na etapa de exploração do material, identificamos na BNCC, entre as páginas 5 e 62, trechos de acordo com os objetivos da pesquisa que transparecem as concepções de formação, definições de criança e orientações para o trabalho pedagógico com esse grupo, compondo, assim, as unidades de registro. O intuito foi compreender a mensagem do documento em consonância com as implicações de seu contexto de redação, que compuseram as unidades de contexto, permitindo uma associação de sentido e significação.

Bardin (1977) apresenta diferentes técnicas de tratamento de dados, e entre elas escolhemos a análise categorial, cujo foco é a temática, para a elaboração deste trabalho. Essa técnica propõe a fragmentação dos textos e sua organização em categorias similares para favorecer a interpretação dos resultados. As categorias de análise buscaram responder aos objetivos específicos deste trabalho, sendo eles: a concepção de formação presente na BNCC, a proposta das competências e habilidades para a formação da criança e as propostas do documento para os anos iniciais do Ensino Fundamental BNCC.

Este trabalho está fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente, no pensamento de Theodor Adorno apresentado no texto *Teoria da semicultura* (1996), e de Walter Benjamin nas obras *Experiência e pobreza* (1987), *História cultural do brinquedo* (2020), *Brinquedos e jogos* (2020), *Programa de um teatro infantil proletário* (2020) e *Uma pedagogia comunista* (2020).

O termo Teoria Crítica se refere ao conjunto de filósofos e sociólogos associados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt na Alemanha, sendo conhecida também como Escola de Frankfurt, fundada em 1926. Esse movimento foi constituído em um contexto marcado pelos grandes conflitos armados na Europa ocidental no início do século XX, pela ascensão de regimes totalitários e pelo crescimento descontrolado do sistema capitalista. Os pensadores atrelados ao Instituto são Horkheimer, Adorno, Marcuse, Löwenthal, Pollock e, como contribuidor externo, Benjamin. Essa vertente de pensamento constitui o movimento

de explicar e transformar as circunstâncias que ameaçam a liberdade humana (Bohman, 2021).

A metodologia empregada na Teoria Crítica visava revisar e atualizar o Marxismo articulando-o a conceitos da psicanálise, da sociologia e da filosofia de forma a desenvolver um modelo de crítica diretamente ligada à realidade social. Com isso, os autores dessa vertente analisaram uma gama de fenômenos psicológicos, sociais, culturais, políticos e educacionais atingidos pelos efeitos do capitalismo.

Bohman (2021) aponta para a definição de Horkheimer dos elementos característicos da Teoria Crítica, sendo esses a explicação do que aflige a realidade social atual, a identificação de formas de mudança e disposição de objetivos claros e viáveis para a transformação social. Esses elementos fundamentam a filosofia da emancipação humana, que revela contradições na organização da sociedade que envolvem a naturalização de dinâmicas de poder que acarretam na exploração humana.

Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) foi um filósofo alemão de ascendência judaica. Adorno foi um nome influente da Teoria Crítica, vinculado ao Instituto desde 1934, chegando a ocupar o cargo de diretor em 1958 após a aposentadoria de Horkheimer. Sua produção acadêmica se debruçou, em especial, sobre a reflexão e crítica à massificação da cultura e à indústria cultural. As principais obras de Adorno são: *Dialética do esclarecimento* (1944), *Minima moralia* (1949) e *Dialética negativa* (1966).

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo de formação, foi um ensaísta e crítico literário judeu alemão. Seu trabalho, caracterizado pela diversidade de influências intelectuais, teve um impacto significativo em várias áreas de estudo, incluindo história, filosofia da linguagem, educação, teoria cultural e filosofia da modernidade. Na década de 1930, a revista do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt publicou trabalhos de Benjamin. As principais obras do autor são: *A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica* (1935), *Teses Sobre o Conceito de História* (1940) e *Passagens* (obra inacabada, publicada pela primeira vez em 1982).

Consideramos que esse arcabouço teórico nos permite uma análise crítica das perspectivas formativas para a infância prescritas na BNCC, em essencial ao que tange às relações sociais para com a educação. Nos posicionamos a favor de

uma educação humanizadora voltada para a emancipação e contra a alienação reprodutora da barbárie.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente nos debruçamos sobre a BNCC para investigar a concepção de formação para a infância presente no documento. A BNCC, conforme exposto na introdução, estabelece as bases para a elaboração dos currículos de todas as redes de ensino básico no país. Dessa forma, as concepções presentes em seu texto refletem que sujeitos ambiciona-se formar pela instituição escolar e de que maneira isso será feito.

O pressuposto fundamental que estrutura a BNCC é o direito à aprendizagem amparada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse contexto, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8).

Assim, o documento propõe o desenvolvimento das competências por meio da sistematização didática proposta para a educação básica. Isso implica que o conhecimento está fundamentado em um conjunto de habilidades que culminam na formação de atitudes e valores que orientam ações que possibilitam a transformação social, humanizando-a, a justiça social e o cuidado com o meio-ambiente tal qual preconizado pelo Caderno de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2017).

Tais atitudes e valores são apresentados pelas “competências gerais da educação básica” em que defendem um ensino voltado para a aquisição de conhecimentos para aplicação social; o exercício do pensamento científico, crítico e criativo para resolver problemas; a formação estética; a comunicação por meio de diferentes linguagens para expressar-se e promover o entendimento mútuo; a assimilação da cultura digital para comunicar-se, informar-se, expressar-se e resolver problemas; a gestão dos conhecimentos atendendo ao trabalho e ao projeto de vida; a argumentação reflexiva; o autoconhecimento e autocuidado; a prática empática e cooperativa; e o exercício da autonomia ética (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece uma série de competências específicas para cada componente curricular, as quais se articulam em habilidades relacionadas aos distintos objetos de conhecimento, que garantem as aprendizagens imprescindíveis à formação escolar. Cada disciplina é organizada em unidades temáticas que abrangem uma variedade de objetos de conhecimento, que determinam uma série

de habilidades que devem ser desenvolvidas. Essas habilidades são descritas de forma estruturada, com o verbo indicando o processo cognitivo envolvido, o complemento do verbo determinando o objeto de conhecimento mobilizado, e o modificador do verbo descrevendo o contexto ou a especificação da aprendizagem programada. As habilidades a serem desenvolvidas a cada ano formam uma progressão de aprendizagens, organizando os processos cognitivos de forma que se tornem gradualmente mais ativos ou exigentes, e os objetos de conhecimento também se tornam mais complexos, à medida que os contextos se tornam mais abstratos (Brasil, 2017).

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem que o **direito de aprender** não se concretiza (Brasil, 2017, p. 15).

Cara (2019) alude à relação educação-cultura, caracterizando a educação como o movimento de apropriação da cultura historicamente construída pela humanidade por meio do ensino. Nesse sentido, a escola se trata da instituição cujo objetivo é a socialização sistematizada desses conhecimentos pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo o ensino referente ao trabalho do professor de sistematizar o conhecimento considerando a realidade dos alunos, e aprendizagem à experiência dos estudantes. Ainda, o autor aponta para a possibilidade de reinvenção do conhecimento pela apropriação dele, não se tratando, portanto, da simples compreensão-reprodução de informações.

A BNCC, ao preconizar o “direito à aprendizagem”, acaba reduzindo o ato educativo, ausentando a atuação do professor dessa equação. Isso nos leva a questionar as motivações por trás dessa abordagem. Na defesa da aprendizagem com foco em competências, o documento expõe:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p.13).

Nesse sentido, Carneiro (2019) aponta para o processo de aprendizagem, no que o autor concebe como “ideologia da aprendizagem”, como o simples contato com o conhecimento, caracterizando-o como uma educação por via de mão única. O autor descreve essa visão como aquela que define “[...] o professor como ‘reprodutor de apostilas’ ou o estudante avaliado por metas curriculares alheias às dinâmicas da sala de aula” (Carneiro, 2019, p.42).

Ao observarmos as influências na redação desse documento, notamos a menção a órgãos que tratam do desenvolvimento econômico, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU) (organização associada ao Banco Mundial). Esses órgãos se mostram comprometidos com a implementação de políticas que visam o desenvolvimento econômico, influenciando diretamente na construção do documento e suas orientações. Afirmando, assim, a influência do interesse econômico na organização educacional.

A BNCC revela a venda da qualidade da educação para fins econômicos ao afirmar que seus pressupostos educacionais estão alinhados ao Pisa, um programa de avaliação educacional baseado em métricas padronizadas que compara os resultados entre os países que aderem ao programa. Essas métricas não levam em consideração os contextos específicos de cada país, favorecendo países desenvolvidos e colocando-os como modelos a serem seguidos.

Os resultados do Pisa indicam possibilidades de investimentos direcionados a determinados países, já que apontam para problemas educacionais cujas soluções podem ser vendidas. Essas soluções são oferecidas por meio de empresas privadas que lucram com elas. Vale destacar que esses empresários da área educacional fazem parte do Conselho Nacional de Educação, a organização com grande presença na redação da BNCC, atuando como representantes da sociedade civil.

Isso permite visualizarmos os interesses das empresas privadas nas decisões no âmbito educacional. Nesse cenário, Cara (2019, p.30) expõe o empresariado educacional: “Sua cosmologia econômica discursa em nome do avanço da ‘aprendizagem’, mas tem como objetivo final a dominação programática e financeira do Estado brasileiro no tocante à matéria educacional”.

A padronização imposta pela BNCC e a interferência das empresas privadas na educação contribuem para o que Adorno (1996) chama de crise da formação cultural. No texto *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) expõe o colapso da

formação cultural que atinge a todos, até mesmo as pessoas que se julgam cultas. Esse fenômeno reflete uma crise mais ampla da sociedade, ultrapassando os limites da educação. Portanto, considerando que a escola se ocupa da formação cultural, ela reflete a sociedade em que está inserida.

A análise de Adorno (1996) propôs investigar os fatores sociais que interferem na formação cultural. O autor vê a cultura como criação da humanidade que deveria ser considerada um bem social. Todavia, a relação das pessoas com a cultura, tornando-a sagrada, inacessível, converteu esse conceito em um bem de consumo, desvinculado da subjetividade. Sendo a formação relativa à socialização da cultura, a socialização de uma cultura que não é completamente compreendida se caracteriza como semiformação.

Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação (Adorno, 1996, n.p).

Adorno (1996) determina que há um duplo caráter da cultura nesse contexto. Por um lado, há a cultura como criação do homem que apresenta traços de humanidade, e por outro lado, há o *status* de poder que coisifica a cultura. Estando a cultura subordinada a sua coisificação, o que deveria ser formação cultural se converte em semiformação.

Por trás desse fenômeno, existe uma indústria cultural que reduz as produções culturais a itens facilmente digeríveis, criando a ilusão de consciência entre os consumidores, incentivando o conformismo. O caráter de mercadoria inibe a potencialidade humanizadora da cultura, esvaindo-se de seu valor de consciência.

A educação assume um sentido similar, servindo como uma forma de ilusão de consciência, atuando como uma ferramenta de dominação. Essa ilusão conforma os indivíduos, sem, no entanto, fornecer os subsídios necessários para a emancipação. Nesse sentido, a educação, também, se caracteriza como uma mercadoria, tratada como um produto a ser consumido, em vez de ser vista como um processo de formação crítica e autônoma.

Na ótica da educação como mercadoria, Carneiro (2019) relaciona a BNCC a um contrato, no qual os conhecimentos definidos no documento são a condição para

a qualidade do produto (a educação). Essa qualidade é aferida pelas avaliações de larga escala, que determinam o destino das escolas. Assim, a ação docente se resume à aplicação de conteúdos pré-determinados, enquanto ao aluno cabe apenas a apreensão desses conteúdos. Dessa forma, a intenção educacional acaba “[...] abstraindo as múltiplas esferas de experiência a um padrão daquilo que se deve aprender, daquilo que é útil e valorizado nas habilidades e competências quantificadas nas metas de avaliação” (Carneiro, 2019, p.45).

Entendemos que é reprimido os elementos que fazem a humanidade se reconhecer como tal em prol da dominação. A violência é resultado dessa conjectura uma vez que a humanidade se dissocia de seu sentido de coletividade. Adorno (1996) preconiza o confronto a esse fenômeno pela reflexão crítica, o que ainda seria insuficiente na atuação contra a semiformação cultural quando realizada individualmente.

Constatamos, então, que a educação visa formar sujeitos providos de um conjunto de competências e habilidades padronizadas. Na descrição do que compõe a educação integral nos termos da BNCC, o documento explicita:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, 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, 2017, p.14).

Este novo cenário mencionado refere-se às transformações na sociedade causadas pela crescente presença das tecnologias. Nesse sentido, a BNCC preconiza uma educação que ensina os sujeitos a lidarem com as implicações de uma sociedade cada vez mais desunida e desumanizada. A transição de uma vida comunitária, regida pelo trabalho artesanal e pelas narrativas coletivas, para um mundo digitalizado e fragmentado, gera profundas mudanças na maneira como as pessoas experimentam o convívio social e a sua própria subjetividade.

No contexto do trabalho artesanal, que regia a vida em comunidade, a experiência (*Erfahrung*) está relacionada à arte da narração que unia as pessoas. Segundo Sanches e Silva (2019, p. 157), “[...] a experiência coletiva da narração

contribuía para expandir a dimensão subjetiva no exercício do convívio da vida em comunidade”. Esse estilo de vida, marcado por uma repetição tanto do trabalho quanto das narrativas que conectavam os sujeitos, permitia a criação gradual e a reelaboração dos modos de viver pela tradição. Dessa forma, a experiência se mantinha conectada aos sentidos da comunidade, sem perder de vista sua história.

Em contraponto a essa visão, Benjamin reconhece que as sociedades tradicionais estavam desaparecendo, dando lugar às inovações do mundo moderno. Nesse contexto, a informação começa a ocupar o lugar da narração como forma de comunicação. Enquanto na tradição a confirmação ou o entendimento de uma experiência compartilhada entre as pessoas, por meio de ensinamentos ou provérbios, podia levar anos, a informação, por outro lado, passa a ter o pressuposto de ser entendida e verificada imediatamente. Essa mudança no ritmo de comunicação e assimilação resulta na perda de um sentido mais profundo das mensagens, que precisam ser compreendidas rapidamente, ocasionando o esvaziamento e a homogeneização delas.

As sociedades capitalistas estimulam a limitação da experiência, focando na vida privada e instituindo a informação como mercadoria, o que impossibilita a transcendência da informação ou a tomada de consciência por meio dela. A informação torna-se o principal meio pelo qual os sujeitos se relacionam, muito influenciada pelas condições de exploração do trabalho que exigem o aligeiramento das relações. Isso resulta na não identificação entre os sujeitos, o que fomenta a barbárie. Nesse sentido, Sanches e Silva (2019, p.159) afirmam que “[...] o dado coletivo da tradição é substituído por outra forma de expressão de grupo, a multidão civilizada”. Assim, em contraponto à experiência surge a vivência (*Erlebnis*), caracterizada por esses aspectos relativos à modernidade.

No ensaio *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1987) expõe e critica a pobreza de experiência resultante do empobrecimento das interações na modernidade, uma das consequências do desenvolvimento técnico que se sobrepôs à humanidade. O autor questiona o valor do patrimônio cultural da humanidade se a experiência não o conecta aos sujeitos. Nesse sentido, Benjamin (1987, p. 118) argumenta que é preferível assumir a pobreza que tomou conta da humanidade em uma realidade onde as pessoas “[...] aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna [...]”. Isso caracteriza a busca incessante pelo novo, que é oferecido às

peças por meio de ideais e sonhos, transmitidos principalmente pela mídia. Benjamin (1987) descreve, sinalizando um sentimento de conformismo:

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma[...] (p. 118-119)

Observamos que a BNCC não propõe a transformação dessa realidade, mas apenas sugere que as pessoas aprendam a se adaptar a ela. Isso demonstra como o documento estabelece uma relação com a reprodução das desigualdades sociais e da violência, ao naturalizar a exploração desumana do sistema capitalista. Diante desse panorama, entendemos que esse cenário não é algo novo, mas sim uma repaginação de velhas relações de dominação.

Outro ponto a ser destacado na descrição de educação integral da BNCC é a concepção de que cabe à escola ensinar a responsabilidade em relação ao conteúdo presente na internet, enquanto o governo deveria estar elaborando medidas para proteger a infância nesse contexto. Isso revela a intenção do Estado de se ausentar de suas responsabilidades e transferi-las para o indivíduo.

Nesse sentido, a própria noção de autonomia apresentada pelo documento é contraditória. A concepção formativa da BNCC implica no individualismo, em que o sujeito é responsabilizado por tudo que o atinge. Questionamos, então: como fica a infância nesse cenário? Quem a protege? Ao que tudo indica, ela ficará à própria sorte, sendo obrigada a “aprender a aprender”, adquirindo habilidades para lidar com tudo isso.

Nesse contexto de adesão à lógica mercadológica na educação, Catini (2019, n. p) revela: “Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação”. A respeito da função do conhecimento na educação, a BNCC revela:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 8).

Entendemos que nem tudo o que aprendemos tem aplicação direta na vida real. A educação voltada para o conhecimento aplicável reflete uma concepção

técnica do saber, que prioriza a utilidade imediata em detrimento de uma formação mais profunda e reflexiva. Esse tipo de abordagem limita a educação a uma visão instrumental do conhecimento, afastando-a de questões que envolvem a construção do pensamento crítico e da criatividade. Retomando a discussão sobre formação, a verdadeira educação deve ir além da preparação para uma aplicação prática imediata, ela precisa abranger a formação do sujeito como um ser capaz de refletir sobre o mundo, suas condições e possibilidades de transformação. Isso implica em uma formação que não se limita ao conhecimento técnico, mas que integra valores humanos, culturais e sociais, permitindo a construção de uma sociedade mais crítica.

A educação pública, em uma sociedade dividida em classes, carrega a falsa esperança de emancipação do proletariado. Nesse sentido, a educação é concebida como uma ferramenta para a adaptação à realidade socialmente imposta, atuando como uma forma de manutenção de um sistema desigual. A burguesia, que se ascende pela visão de formação cultural como forma de emancipação, monopoliza a formação cultural, utilizando-a para consolidar seu poder. Quando o capitalismo se estabelece, o discurso de igualdade se esvazia, pois a realidade social passa a ser estruturada de forma a manter os interesses da classe dominante (Adorno, 1996).

Sobre a dominação capitalista, Adorno (1996, n.p) reflete sobre a situação dos trabalhadores: “[...] a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” . Nesse sentido, recorre-se a mecanismos formativos que visam adaptar os sujeitos a esse sistema, sem que eles tenham a capacidade de transformá-lo. Como resultado, “[...] a conformação às relações se debate com as fronteiras do poder” (Adorno, 1996, n.p).

Nesse contexto, a noção de projeto de vida revela a intenção da educação de adequar os estudante a essa realidade e acentuar as desigualdades. Ao focar na adaptação do indivíduo às exigências de uma sociedade permeada pela exploração, essa abordagem acaba reproduzindo a barbárie. Além disso, a ênfase nas competências e habilidades não corresponde ao conceito de formação para o exercício da cidadania crítica e reflexiva.

Diante do exposto, compreendemos que a BNCC, ao oferecer uma educação padronizada, atende aos interesses de uma classe dominante que busca adaptar os indivíduos a um modelo único de saber, limitando a formação a competências

técnicas e utilitárias. Essa abordagem impede o desenvolvimento da reflexão crítica e da tomada de consciência, fundamentais para a emancipação dos sujeitos. A experiência educativa, que deveria promover a reflexão e o engajamento com a realidade social, é enfraquecida pela padronização, afastando a possibilidade de uma formação emancipada. Assim, a educação proposta pela BNCC carece de uma dimensão mais ampla e emancipatória, que permita aos indivíduos se reconhecerem como agentes críticos de mudança.

Tendo em vista que a noção de competências e habilidades está diretamente relacionada à aquisição de conhecimentos para a aplicação prática relativa à dinâmica de exploração, buscamos averiguar o que essa abordagem propõe para a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro do recorte proposto nesta pesquisa. Para compreendermos a proposta formativa para os anos iniciais, é necessário voltar às percepções de criança na Educação Infantil.

A BNCC adota a definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que considera a criança como um sujeito histórico e de direitos, cuja identidade se constitui a partir das interações, relações e práticas cotidianas, produzindo cultura por meio de brincadeiras, aprendizagens e experiências em contato com a natureza e com a sociedade (Brasil, 2017).

No que tange à noção de sujeito de direitos, Cruz e Mota (2022) afirmam que esse conceito possui uma conotação distinta na BNCC em comparação com a apresentada na DCNEI. Enquanto a DCNEI entende a educação da criança como sujeito de direitos para a participação social e cultural, a BNCC, ao conceber a aprendizagem como competência, adota o conceito de sujeito competente educado para a cidadania alienada, em vez de um sujeito de direito de fato. Nesse sentido, Cruz e Mota (2022) explicam que, enquanto sob a égide da DCNEI as crianças possuem direitos à cidadania de forma coletiva e social, a BNCC associa esse direito aos direitos individuais para as pessoas se adequarem ao cenário de dominação capitalista.

A organização da Educação Infantil na BNCC está estruturada em direitos de aprendizagem, campos de experiência, e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças incluem o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que se referem às circunstâncias necessárias para o desenvolvimento infantil, visando

favorecer a interação e a construção de conhecimentos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a realidade social e natural (Brasil, 2017).

A BNCC organiza os saberes por meio dos campos de experiência, que são áreas que orientam a aprendizagem. Os campos de experiência são: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Estes campos representam a sistematização dos saberes e conhecimentos que as crianças devem desenvolver ao longo da Educação Infantil (Brasil, 2017).

No mais, a BNCC define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que descrevem os comportamentos, habilidades e conhecimentos que as crianças precisam adquirir por meio de interações e brincadeiras. Esses objetivos estão organizados conforme as faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, para garantir que as propostas educacionais atendam às especificidades de cada faixa etária (Brasil, 2017).

A BNCC reconhece que parte do grupo que perpassa o ensino fundamental compreende a infância. No campo do ensino fundamental, o documento afirma que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental requer um acolhimento especial. Destaca-se que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo" (Brasil, 2017, p. 53).

Ademais, o documento afirma que os conteúdos trabalhados nessa etapa devem conceber as especificidades da faixa etária, incluindo o trabalho com atividades lúdicas.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo,

novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BRASIL, 2017, p. 57).

O documento estabelece que as aprendizagens adquiridas na educação infantil sejam ampliadas e aprofundadas nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da sistematização gradual dos objetos de conhecimento e do desenvolvimento de novas formas de se relacionar com o conhecimento, especialmente com a aquisição do código alfabético. A BNCC compreende que o ensino fundamental abrange estudantes de 6 a 14 anos, faixa etária em que ocorrem significativas mudanças no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e emocional, exigindo, portanto, ações pedagógicas específicas voltadas para suas necessidades (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC aponta que as ações de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental devem englobar as transformações características dessa fase, como: o desenvolvimento da autonomia, o que aprofunda as interações com o espaço; o contato com diferentes tipos de linguagem, que facilita a interação com o mundo letrado e influencia a forma como o conhecimento é adquirido; a construção da noção de identidade e pertencimento à sociedade; a expansão das experiências voltadas ao desenvolvimento dos conteúdos escolares; o contato com métodos de pesquisa científica; a valorização do contexto do estudante, que orienta seus interesses a serem abordados no ambiente escolar; e o incentivo à criatividade, ao raciocínio lógico e crítico fundamentais para o autoconhecimento e a interação com os outros e com a natureza (Brasil, 2017).

Em suma, as perspectivas para o desenvolvimento por meio da aprendizagem nos anos iniciais referem-se à introdução sistemática das competências gerais da educação básica, adaptando-se a um público que está em processo de alfabetização. Conforme apresenta:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela

sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2017, p.58-59).

Ao que parece, o documento se preocupa mais em definir as especificidades da infância no campo da educação infantil. A atenção com a infância no ensino fundamental se limita ao período de transição da educação infantil para os anos iniciais. Faz-se apenas a menção ao trabalho com atividades lúdicas nessa etapa, sem definir o que isso significa ou orientando essa prática.

Em *Uma Pedagogia Comunista*, Benjamin (2020) critica a forma de pensar da burguesia, que institui a dominação por meio de ideais inatingíveis. A burguesia, ao dominar a psicologia e estabelecer a meta educacional de formar o cidadão, acaba determinando o que a criança deve se tornar. Dessa forma, a educação formal busca adaptar o estudante à realidade imposta, destituindo-o das ferramentas de oposição a esse sistema. Isso caracteriza uma educação anti proletária voltada para os proletários, cujo objetivo é garantir a perpetuação da ordem social vigente.

Benjamin (2020), ao tratar dos brinquedos e dos jogos, demonstra que tanto a arte popular quanto a infância são partes das configurações coletivas. Nesse sentido, a criatividade infantil é vista como aquilo que dá vida ao brinquedo. Quando se fala em educação, o adulto se coloca como o modelo ideal para o qual a educação deve ser direcionada. O autor aponta para a desintegração da arte popular, que ao se integrar a uma coletividade mais ampla, perde sua identidade, tornando-se massificada. Nesse processo, tanto a brincadeira quanto o brinquedo passam a ser definidos pela perspectiva do adulto, que os vê apenas como uma imitação de si mesmo. Benjamin (2020) defende que a criança faz parte do seu povo e o brinquedo é um diálogo entre a identidade da comunidade e a subjetividade da criança.

Segundo Benjamin (2020), a história cultural do brinquedo se inicia atrelada à atividade manufatureira, que se caracteriza por ser uma prática conectada à comunidade. No entanto, com o processo de industrialização, a produção de brinquedos passa a ser massificada, fazendo com que o brinquedo deixe de ter relação com a família ou com a criança especificamente. Nesse novo cenário, surge uma interpretação da subjetividade infantil por parte do adulto. Quanto mais sofisticado o brinquedo, menos ele exige da criança, o que enfraquece a sua participação ativa na brincadeira. O filósofo defende que o brincar está relacionado a um instinto e, por isso, consiste no exercício da autonomia infantil. Ele sugere que

há a possibilidade de educar pela brincadeira, especialmente por meio da assimilação de hábitos de forma lúdica.

Em *Programa de um teatro infantil proletário*, Benjamin (2020) critica o sistema educacional burguês que busca instituir sua ideologia por meio de conteúdos esvaziados. O autor afirma que a intenção é apaziguar as energias das crianças para inseri-las na ideologia da classe dominante, a qual tende a mascarar a luta de classes. Em contraponto, Benjamin (2020, p. 114) descreve uma educação proletária, que se sustenta pelo contexto operário e se dá em um terreno objetivo, onde "[...] as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores". Nesse modelo, a educação ideológica começa na puberdade, permitindo que a criança viva sua infância de maneira plena, sem que haja dominação sobre ela.

Consideramos que a BNCC apresenta uma visão de formação voltada para a competência e adaptação, sem aprofundar a compreensão da infância como uma fase de exploração sensível e livre. A abordagem centrada em competências e habilidades reflete a busca por moldar sujeitos para se ajustarem à lógica de um sistema social e econômico existente. Nesse sentido, a educação proposta pela BNCC carece de uma reflexão mais profunda sobre a subjetividade da criança e sobre as formas de desenvolvimento que transcendem o aprendizado técnico. A visão de Benjamin reforça a necessidade de uma educação que permita a autonomia e a reflexão crítica, ao invés de uma formação voltada para a conformidade e a integração ao sistema dominante. Assim, a BNCC, ao padronizar o currículo e limitar as possibilidades de uma educação emancipadora, negligencia a potencialidade da infância como um momento de formação crítica e transformadora, o que compromete a função educativa de promover a consciência crítica e a transformação social.

Até o momento pudemos constatar que a concepção de ensino na BNCC está orientada para a adaptação dos sujeitos ao sistema capitalista e que essa orientação está presente desde a educação infantil, o que implica na negligência aos aspectos da infância, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Olhemos para a análise das propostas da BNCC para a alfabetização como indicativo das propostas formativas do documento.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo

articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Frade (2019) discute as lutas no campo da alfabetização, entendendo essa prática como a codificação e decodificação da língua escrita, conforme a abordagem de Magda Soares. A autora argumenta que é preciso ter em mente o que se espera da alfabetização e aponta que a alfabetização deve ser vista como um direito social, com implicações na participação cidadã e social. Ela também relaciona a alfabetização com o conceito de letramento, que vai além da simples codificação-decodificação, envolvendo o uso social da língua escrita em seus aspectos culturais e sociais que dão sentido ao uso do código.

O percurso histórico da alfabetização no Brasil revela uma disputa metodológica: de um lado, métodos que priorizam a alfabetização como a técnica de codificação e decodificação da língua escrita, e de outro, métodos que destacam o letramento, focando no uso social da língua escrita. No entanto, a visão atual no campo acadêmico defende que a alfabetização e o letramento são conceitos intrinsecamente ligados, ou seja, o código da língua só faz sentido quando é utilizado socialmente, e o uso da língua escrita depende do entendimento deste código (Frade, 2019).

A concepção de alfabetização proposta pela BNCC enfatiza a dimensão fonológica que privilegia a lógica do sistema alfabético em detrimento do significado atribuído às palavras. Esse enfoque, segundo Frade (2019), separa a alfabetização do letramento e reduz o processo a uma técnica, desconsiderando sua dimensão social e cultural, apontando para um processo de alfabetização acelerado.

O cenário educacional, conforme delineado anteriormente, está marcado por uma ênfase nas métricas padronizadas de avaliação, que desde os primeiros anos do ensino fundamental medem a aprendizagem em áreas como alfabetização, matemática e ciências. Essa cobrança por resultados nas avaliações nos mostra que a ludicidade e a experiência formativa voltada para a infância não são prioridades nesse contexto. Essa abordagem técnica da educação, ao focar em avaliações quantitativas, tem implicações políticas significativas, reduzindo o processo educativo a uma busca por desempenho mensurável, sem considerar as dimensões lúdicas da educação de crianças, relativas à experiência formativa.

Ao discutirmos a educação, precisamos ter em mente qual é a motivação por trás dessa educação. Entendemos que a educação objetiva formar os sujeitos para a sociedade. A classe dominante se colocou como o ideal a ser alcançado, porém as condições objetivas dadas para a formação não possibilitam isso. Por isso, a semiformação torna-se a condição predominante na sociedade, uma formação vazia que dá a impressão de conhecimento, mas que não emancipa. “[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva” (Adorno, 1996, n.p). Nesse sentido, a educação pública se apresenta como uma não-formação, ou uma deformação.

Para Adorno (1996), a educação é vista como um processo que deveria promover a formação cultural, vinculando os indivíduos à sua humanidade e à reflexão crítica sobre a sociedade. No entanto, a educação no contexto capitalista é usada para adaptação social e manutenção das desigualdades, especialmente no sistema de classes. Em vez de emancipar, a educação reproduz as estruturas de poder, oferecendo uma formação superficial, chamada de semiformação. A cultura, transformada em mercadoria pela indústria cultural, perde sua capacidade de gerar consciência crítica, levando ao conformismo e à alienação. A educação, assim, se torna um mecanismo de controle, incapaz de promover a verdadeira transformação social.

Essa ideia se assemelha ao conceito de experiência de Benjamin (1987), exposto em seu texto *Experiência e Pobreza*. A experiência, para Benjamin (1987), é a relação entre o sujeito e a sociedade que gera a tradição. A tradição é o registro histórico de uma comunidade, resultado de uma experiência que adquiriu um sentido coletivo, podendo ser entendida como cultura. Ela permite a partilha de experiências com todos, inclusive com aqueles que não as viveram diretamente.

No entanto, Benjamin (1987) aponta que a modernidade tem soterrado essa razão histórica com o avanço da técnica, que se sobrepôs ao homem. O domínio técnico, exigido pela industrialização, reduziu a experiência, substituindo o processo de descobrimento pela vivência. A falta de espaço para a experiência resultou em uma perda da socialização de ideias, fazendo com que as experiências se tornassem incomunicáveis.

Em nossa perspectiva, os pensamentos a respeito da sociedade nas relações que os humanos tecem com a cultura desses dois autores se mantêm atuais nos

dias de hoje sendo refletidos nos pressupostos educacionais da BNCC. Esse documento representaria uma reforma educacional que

[...] poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (Adorno, 1996, n.p).

Uma vez que os pressupostos de uma educação padronizada, mesmo com o discurso de equidade no que se refere ao financiamento, revelam intenções de alienação quanto à realidade social dos estudantes que se difere entre classes e regiões do país.

A sociedade permeada por desigualdades voltadas para fins de dominação concebe uma educação voltada para a alienação, o que não é compatível com a formação humana. Tanto Adorno (1996) quanto Benjamin (2020) apontam que, em suas perspectivas, a educação busca adaptar o indivíduo à sociedade regida pela ideologia da classe dominante, em um processo de conformação à realidade imposta.

Benjamin (2020, 121-122), sobre a pedagogia fundamentada na ideologia burguesa, revela:

Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos — a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico — e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wanderuögel*, dos escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias.

Nessa crítica o autor acusa o sistema educacional burguês de usar os conhecimentos sobre psicologia e desenvolvimento infantil com o objetivo de formar indivíduos para a cidadania, mas uma cidadania que visa a adaptação, por meio de métodos e técnicas que atingem a moral dos indivíduos, a uma sociedade regida pela barbárie. Aqui podemos relacionar as preocupações com a cidadania da BNCC no sentido de que o documento apela para a construção de princípios e valores ao

mesmo tempo em que as condições formativas propriamente ditas não se cumprem, resultando na semiformação.

Além disso, Benjamin (2020) critica a falha do sistema educacional burguês na educação de crianças pequenas, que indica para a intenção de desarmar os afetos e pacificar os indivíduos pela alienação. Isso pode ser relacionado à negligência da BNCC quanto às propostas pedagógicas voltadas para a realização da infância em si.

Os embaraços da pedagogia burguesa e da geração burguesa em desenvolvimento buscam agora novo alento no movimento para a "cultura juvenil". O conflito que esta recente tendência está determinada a dissimular localiza-se nas reivindicações que a sociedade burguesa, como toda sociedade política, dirige às energias da juventude, as quais não podem mais ser revitalizadas politicamente de maneira imediata. Isto vale sobretudo para as energias das crianças. A "cultura juvenil" tenta agora um compromisso sem perspectivas: ela esvazia o entusiasmo juvenil mediante reflexões idealistas sobre si mesma para substituir imperceptivelmente as ideologias formais do idealismo alemão pelos conteúdos da classe burguesa (Benjamin, 2020, p. 115-116).

A adaptação à sociedade implica alienação pela negação à consciência visando a manutenção do sistema capitalista. Para Adorno (1996) e Benjamin (2020), a separação entre teoria e prática é uma forma de alienação, pois sem a reflexão sobre a prática, não há consciência. A educação que se orienta por competências e habilidades reduz o conhecimento à sua aplicação prática, o que implica na aprendizagem de técnicas.

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia (Adorno, 1996, n.p).

No campo da educação para a infância, a BNCC sugere que a ludicidade seja utilizada como meio para mediar o conhecimento, sendo este o foco das interações. No entanto, observamos que a concepção de infância é negligenciada no documento. Benjamin (2020) contribui para a compreensão dessa questão ao afirmar que a ação educativa coloca o adulto como o modelo ideal para o qual a educação deve se direcionar. Essa concepção do brincar, centrada na perspectiva adulta, limita a brincadeira à imitação e promove a adultização da infância. Como

Benjamin (2020, p. 98) afirma: “[...] o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança.”

Em *A História Cultural do Brinquedo*, Benjamin (2020) expõe como a brincadeira e o brinquedo são voltados para o processo de inserção do sujeito em sua comunidade, sendo a ludicidade caracterizada como uma prática coletiva. O apagamento dessa perspectiva resulta em uma visão individualizada do sujeito.

Como contraponto à essa perspectiva formativa, Adorno (1996) postula uma educação pautada na reflexão. Corroborando com o ponto de vista de Adorno, Benjamin (2020) defende a educação proletária que respeita a concretização da infância, permitindo à criança a conscientização de sua situação por meio de brinquedos e brincadeiras que permitem a constituição da verdadeira autonomia. Essa visão de educação apresenta seu valor na medida em que “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 2020, p. 102). Por isso compreendemos o lúdico como fundamento de uma educação realmente significativa.

Diante de tudo isso, interpretamos que a educação conforme prevista na BNCC pode resultar em uma prática tecnicista, na qual há uma separação entre teoria e prática. Essa divisão, analisada sob a ótica da Teoria Crítica, conduz a um individualismo que ignora as condições sociais, o que impede o desenvolvimento de uma formação crítica e autônoma. Por esse motivo, essa abordagem pode ser considerada alienante. Além disso, o próprio apagamento da infância no ambiente escolar indica um processo de formação voltado para a adaptação a uma sociedade que, na modernidade, foi subvertida e reduzida a um valor mercadológico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, observamos que a educação proposta na BNCC foca na aprendizagem de conhecimentos práticos, concebendo o sentimento de conformação nos estudantes por meio de conteúdos esvaziados que inviabilizam a formação cultural. No ensino fundamental, a alfabetização representa uma mudança significativa no relacionamento do aluno com o conteúdo, que passa a ser o centro da ação educativa. Identificamos a negligência no tratamento da concepção de infância nesse documento, o que pode resultar em uma prática tecnicista, na qual há uma separação entre teoria e prática. O referencial teórico nos auxiliou a entender que essa divisão contribui para um individualismo que ignora as condições sociais, impedindo o desenvolvimento de uma formação crítica e autônoma. Por essa razão, a abordagem educacional da BNCC pode ser considerada alienante. Além disso, o apagamento da infância no ambiente escolar reflete um processo de formação voltado para a adaptação a uma sociedade que se alimenta da desigualdade.

Concluimos que a BNCC distorce conceitos consagrados pela democracia em que direito à educação passa a ser direito à aprendizagem, no mesmo sentido em que conhecimento passa a ser competência e habilidade, sujeito de direito passa a ser sujeito competente e a autonomia passa a ser responsabilidade individual. Isso tudo nos leva a considerar que a BNCC é um projeto que objetiva, não a formação cultural para a autonomia e emancipação dos sujeitos, mas a deformação deles em prol da dominação.

Enquanto futura docente, esta pesquisa se mostrou significativa para a compreensão da necessidade de buscar formas de proporcionar aos estudantes uma educação que vá além das imposições do currículo. É fundamental encontrar maneiras de permitir que as crianças se expressem durante o processo de ensino-aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo. Dessa forma, podemos contribuir para a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade, reforçando o processo humanizador da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação*. 5.ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 119-138.

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

ANTUNES, Ricardo. Rumo à uberização do trabalho. *In: Direitos humanos no brasil 2020: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 117-122.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

BOHMAN, James. **Critical Theory**. *In: ZALTA, Edward*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2021 Edition). Edward N. Zalta ed., 2021. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/>>.

BRASIL. **Constituição (1988)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: nov. 2024.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, p. 25-32, 2019.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, p.33-40, 2019.

CARNEIRO, Silvio. A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, p. 41-46, 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p.7-18, 2006.

FERREIRA, Marcello; LOGUECIO, Rochele de Q. A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. **REVELLI – Revista**

de Educação, Linguagem e Literatura, Goiás, v. 6, n. 2, p. 33-49, out. 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142567/000994515.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: out. 2024.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1991.

LABOISSIÈRE, Paula. Quase 200 crianças e adolescentes são agredidos por dia no Brasil: Adolescentes de 15 a 19 anos foram as principais vítimas. **Agência Brasil**, Brasília, 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.agenciabrasil.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

LONGUINHO, Daniella. Disque 100 registrou 9.500 denúncias de violência nas escolas do país. **Rádio Nacional**, Brasília, 03 nov. 2023. Disponível em: <https://www.radionacional.com.br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

MENEGAZ, Beatriz; MÜHL, Eldon Henrique. O brincar como experiência formativa – uma análise sob a ótica de Walter Benjamin. *In*: BOSZKO, Camila (Coord.). **O direito à educação no século XXI: formação humana e cultura digital em perspectiva**. Passo Fundo: EDIUPF, 2021. p. 43-45.

PASSEGGI, Maria da C.; FURLANETTO, Ecleide C.; CONTI, Luciane de; CHAVES, Iduina E. M. B.; GOMES, Marineide de O.; GABRIEL, Gilvete L.; ROCHA, Simone M. da. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PEREZ, Márcia C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012.

SANCHES, Eduardo O.; SILVA, Divino J. da. Reflexões sobre a noção de experiência na obra de Walter Benjamin. Piracicaba: **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 151-165, set.-dez. 2019.

SCHLESENER, Anita H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 129 - 135, 2011.

SOUSA, José R. de; SANTOS, Simone C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, 2020.