

A BNCC e a Produção do "Homem-Empresa": Implicações Sociopolíticas e Tecnológicas na Educação Brasileira

Pedro Henrique de Oliveira Germano de Lima¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) formaliza uma lógica educacional centrada na autorregulação individual e na adaptação ao mercado, reforçando a subjetividade neoliberal. Inspirando-se em Dardot e Laval, esta comunicação analisa a emergência do homem-empresa dentro do espaço escolar, evidenciando como dispositivos normativos deslocam a formação educacional para um eixo de autogestão e responsabilização individual. As disciplinas Projeto de Vida e Socioemocional operam paradoxalmente: enquanto a primeira reforça um ethos meritocrático, a segunda regula emoções, subordinando subjetividades à adaptação social. A discussão se insere nos estudos de ciência e tecnologia ao analisar como dispositivos educacionais e tecnológicos — plataformas digitais, ensino adaptativo e avaliações automatizadas — intensificam a hiperprodutividade e a autoexploração, como denunciado por Byung-Chul Han na Sociedade do Cansaço. Por fim, inspirado em Stengers, propõe-se uma abordagem alternativa baseada na ciência pública, que prioriza a construção coletiva do conhecimento e o caráter político da educação, promovendo diálogos críticos entre educadores e alunos sobre as condições sociais que moldam suas experiências.

Palavras chaves: BNCC; Governamentalidade neoliberal; Subjetividade docente e discente; Psicologização da educação; Pedagogia do cansaço

INTRODUÇÃO

Este ensaio nasce de um mal-estar. Não aquele que se acomoda na queixa, mas o que se insurge como força heurística a partir de uma ética do desconforto que tensiona certezas, desloca categorias e convoca o pensamento a se mover. O ponto de partida é a sala dos professores: espaço liminar, cotidiano e discursivo, onde circulam vozes que, embora informais, produzem efeitos de verdade potentes sobre a cultura escolar, as práticas pedagógicas e as subjetividades docentes. É ali, entre o café morno e os silêncios compartilhados, que se desenham os contornos de uma governamentalidade neoliberal difusa, operando menos pela coerção e mais pela indução de condutas, pela naturalização de discursos², rotinização de técnicas e pela captura dos afetos.

¹ Professor do Colégio Piedade e Colégio Evolução.

² Estes discursos foram identificados no chão da escola ao decorrer de anos de prática docente. Mesmo sem que tivesse a intenção de coleta sistemática para uso vindouro em análise científica. Como sou antropólogo, além de tomar notas destes discursos pude participar efetivamente de boa parte deles,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marco regulatório da educação brasileira contemporânea, emerge nesse cenário como dispositivo central de subjetivação. Ao formalizar uma lógica educacional centrada na autorregulação individual, na adaptabilidade e na performance, a BNCC desloca o eixo da formação para uma pedagogia da eficiência, onde o sujeito é interpelado como empresa de si (gestor de seus afetos, competências e fracassos³). Inspirando-se em Dardot e Laval, este trabalho analisa a emergência do “homem-empresa” no espaço escolar, figura emblemática da racionalidade neoliberal que transforma a liberdade em obrigação e a autonomia em autoexploração.

As disciplinas Projeto de Vida e Socioemocional, incorporadas ao currículo como promessas de inovação, operam paradoxalmente: enquanto a primeira reforça um ethos meritocrático e empreendedor, a segunda regula emoções, subordinando subjetividades à adaptação social. Ambas funcionam como técnicas de governo dos corpos e dos afetos, conformando sujeitos do desempenho — como denuncia Byung-Chul Han (2024 e 2018⁴) em sua crítica à sociedade do cansaço. A escola, nesse contexto, deixa de ser

constituindo o que se chama de observação participante (como desenhado por Bronislaw Malinowski) empreendida majoritariamente na sala dos professores durante os intervalos. Na sala dos professores, circulam discursos que, embora muitas vezes informais, produzem efeitos de verdade potentes sobre a cultura escolar, as práticas pedagógicas e a subjetividade docente. Entre os mais recorrentes, destacam-se: I. **O discurso da desvalorização profissional**, que expressa o sentimento de abandono institucional e social, reforçando a ideia de que “a escola já não é mais como antes” ou que “ensinar não vale mais a pena”; II. **O discurso da culpabilização do aluno**, que atribui o fracasso escolar exclusivamente à falta de interesse ou disciplina dos estudantes, desconsiderando os determinantes sociais e estruturais da aprendizagem; III. **O discurso da resistência silenciosa**, em que professores compartilham estratégias de sobrevivência frente às reformas curriculares, à sobrecarga de trabalho e à imposição de modelos pedagógicos padronizados e IV. **O discurso da tecnicização do ensino**, que naturaliza a adoção de metodologias “eficazes” e “inovadoras” sem problematizar seus fundamentos ideológicos ou impactos na autonomia docente. Esses discursos, revelam vozes sociais que atravessam o cotidiano escolar e que, mesmo quando não formalizados, operam como dispositivos de subjetivação e regulação simbólica. Eles não apenas refletem o mal-estar docente, mas também moldam as formas de agir, pensar e ensinar — tornando a sala dos professores um espaço privilegiado de produção de sentidos e disputas discursivas.

³ O estudante passa a ser treinado não apenas para *aprender*, mas para **"gerir suas emoções"**, "resiliência", "foco" e "autocontrole" — competências que se alinham ao perfil desejado pelo mercado. Esse movimento desloca o foco dos processos estruturais (como desigualdade social, precarização da escola, racismo, etc.) e o deposita no indivíduo: se ele falha, é porque não soube se adaptar, ser suficientemente emocionalmente competente

⁴ Como descreve Byung-Chul Han (2018), na lógica da sociedade do desempenho, o sujeito se exaure tentando corresponder às demandas de produtividade contínua — e a escola passa a ser o espaço de treinamento afetivo para isso. O “Projeto de Vida”, nesse sentido, incentiva uma performatividade exaustiva: exige que o estudante planeje um futuro de sucesso, mesmo diante de condições materiais e estruturais que inviabilizam sua realização

espaço de formação crítica e torna-se laboratório de gestão emocional, produtivismo e responsabilização individual.

Além da lógica disciplinar muito bem problematizada a partir das elucubrações de Michel Foucault (1979), a escola contemporânea brasileira (pós BNCC, 2017) vem atuando como um vetor propulsor de uma psicopolítica neoliberal que explora a liberdade do sujeito por meio de dispositivos psíquicos de dominação. Trata-se de uma nova forma de governamentalidade⁵ que opera menos pelo controle e vigilância e mais pelo estímulo de positivações criando “sujeitos do desempenho” (HAN, 2018:10) os quais se exploram voluntariamente.

Essa auto exploração voluntária encontra terreno fértil no modelo educacional hegemônico, sustentado pelas diretrizes da BNCC e pelas reformas curriculares orientadas por competências. Ao privilegiar a autonomia performativa, a adaptabilidade e a eficiência como indicadores de sucesso formativo, esse paradigma pedagógico incita o estudante a gerir sua própria formação como empreendimento pessoal, deslocando o eixo da crítica para a lógica da autoavaliação e da autorresponsabilização.

Assim, o ensino por competências⁶ não apenas internaliza os ditames da economia neoliberal, como catalisa processos de subjetivação que fazem do próprio eu um objeto de rendimento e otimização — revelando, portanto, que a autoexploração é não um efeito colateral, mas uma decorrência estrutural desse novo regime pedagógico.

⁵ “O neoliberalismo é um sistema muito eficiente – diria até inteligente – na exploração da liberdade: tudo aquilo que pertence às práticas e formas de expressão da liberdade (como a emoção, o jogo e a comunicação) é explorado. Explorar alguém contra a sua própria vontade não é eficiente, na medida em que torna o rendimento muito baixo. É a exploração da liberdade que produz o lucro. (HAN, 2018: 11-12). Adiante complementa “o neoliberalismo como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor. Não é a revolução comunista e sim o neoliberalismo que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora. Hoje, cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma numa luta interior consigo mesmo [...] com efeito no regime liberal não existe um proletariado ou classe trabalhadora que seria explorada pelo proprietário dos meios de produção [o trabalhador segue se auto explorando] é aqui que reside a estabilidade do sistema” (HAN, 2018:14-15)

⁶ Compreendemos competências em solidariedade ao pressuposto de “uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos.” (MACHADO, 1998^a: 6).

Sob esse paradigma (ou proposta), a subjetividade do estudante é moldada por mandatos silenciosos (ou escusos): deve ser resiliente, autorregulado, emocionalmente funcional. A pedagogia da autogestão (no sentido do homem-empresa⁷ como pensado por Dardot e Laval, 2016) substitui a crítica pela conformidade, como consequência, falhar⁸ torna-se responsabilidade individual, e qualquer angústia diante do sistema é patologizada como inadequação.

Quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso. Aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emergja qualquer resistência ao sistema (HAN, 2018: 16)

Possíveis atos de rebeldia dos sujeitos em formação, sejam pontuais ou sistêmicos (porventura estruturais), longe de escaparem à vigilância institucional, são frequentemente neutralizados e ressignificados à luz da racionalidade dominante. O estudante que porventura é percebido como peça divergente — ponto fora da curva nos critérios de rendimento, comportamento ou adaptação — passa a ocupar o lugar de exemplar negativo, convertendo-se em um locus privilegiado de fracasso performativo, obviamente a ser evitado.

Dessa forma, o espaço escolar se converte em engrenagem central de uma racionalidade produtivista: um teatro pedagógico em que a liberdade é performada, mas nunca plenamente exercida. A figura do professor, que poderia tensionar as bases desse modelo, é progressivamente alijada por uma carga burocrática que aprisiona sua potência formadora.

Assim sendo, este ensaio, portanto, insere-se no debate proposto pelo GT “Fazer antropológico entre técnicas, governamentalidade e cosmopolíticas”, ao problematizar como dispositivos normativos e tecnológicos, tais como plataformas digitais, ensino

⁷ Inspirando-nos criticamente em Derrida (2020), o “homem-empresa”, como performatado pela BNCC, seria ou é uma figura que se sustenta sobre uma indecidibilidade performativa: ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria gestão. A promessa de autonomia que o constitui é uma *diferença adiada*. Diferença nunca plenamente alcançada, sempre modulada por dispositivos normativos (pelo documento). A BNCC, ao exigir competências como autorregulação, adaptabilidade e resiliência, não forma sujeitos autônomos, mas *funcionários de si mesmos*, cuja liberdade é simulada e instrumentalizada.

⁸ A figura do sujeito “fracassado” serve, assim, como advertência simbólica e prática, consolidando o ideal normativo de produtividade, docilidade e eficácia — atributos centrais do dispositivo de governamentalidade neoliberal os quais capturam as experiências abertas e suscetíveis ao espaço escolar.

adaptativo, avaliações automatizadas, dentre outros, intensificam a captura da experiência educativa por lógicas empresariais.

A partir de uma perspectiva antropológica situada, forjada na intersecção entre pesquisa⁹ e docência¹⁰, propõe-se uma leitura desconstrutiva dos discursos que atravessam o cotidiano escolar, inspirada em Jaques Derrida (2020) e Isabelle Stengers (2023). Não se trata de substituir um regime de verdade por outro, mas de abrir espaço para a emergência de outras formas de inteligibilidade — cosmopolíticas — que reconheçam a instabilidade dos sentidos, a pluralidade dos mundos e o caráter político da educação.

Ao mobilizar o desconforto como método e a sala dos professores como campo etnográfico¹¹, este trabalho busca compreender como se produz, regula e disputa o governo dos corpos e do ambiente escolar. E, sobretudo, como resistir. Porque pensar a educação hoje exige mais do que técnica: exige coragem epistemológica, escuta radical e compromisso ético com os mundos que a escola insiste em silenciar.

Diante desse panorama, nossa reflexão propõe uma análise crítica das reformas educacionais em curso, com especial atenção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebida aqui como expressão de um projeto político-pedagógico que fragiliza o ensino e marginaliza saberes historicamente constituídos como formadores da subjetividade e da cidadania crítica. Buscamos problematizar os efeitos epistêmicos e sociopolíticos dessas normatizações sobre o trabalho docente, o currículo e a formação humana.

O objetivo central é sustentar a possibilidade de uma outra pedagogia — crítica, reflexiva e situada — que, em desacordo com os imperativos da eficiência e do mercado, reafirme a escola como espaço de desaceleração, invenção e escuta plural, capaz de resistir à captura neoliberal do tempo escolar e de promover práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e a transformação social.

⁹ Derivada de minha formação em antropologia.

¹⁰ Decorrente de minha experiência como professor de ensino básico ao longo de 16 anos.

¹¹ Tal perspectiva se alinha ao que Donald Schön (2000) denomina de *profissional reflexivo*, isto é, aquele que investiga sua própria prática em movimento, desnaturalizando rotinas e problematizando escolhas pedagógicas que, muitas vezes, passam despercebidas por parte significativa do corpo docente (meus colegas de profissão).

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

“Competências para quê?”: A BNCC e a Ilusão da Autonomia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido apresentada como um marco técnico e modernizador da educação brasileira. No entanto, sua formulação e implementação revelam um projeto político e ideológico de larga escala, cujas implicações ultrapassam o campo pedagógico. Para compreender sua estrutura e seus efeitos, recorro à dissertação de mestrado de Amanda Melchioti Gonçalves (2020), intitulada “Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos”, cuja análise crítica oferece subsídios fundamentais para esta reflexão.

Segundo Gonçalves,

“o ponto de partida, considerando a lógica das relações sociais capitalistas do século XXI, consiste em compreender a articulação da amplitude global com as políticas educacionais brasileiras na definição da BNCC, pois a intenção é demonstrar que, sob a lógica da acumulação flexível, os Intelectuais Orgânicos das políticas educacionais representam grandes instituições: Banco Mundial, PNUD, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras — voltadas, principalmente, para o capital financeiro” (GONÇALVES, 2020: 52).

A BNCC, nesse sentido, não é apenas um documento técnico, mas um dispositivo de hegemonia que reconfigura a educação como campo de disputa ideológica. Sua construção resulta de negociações entre agentes políticos, educadores e grupos econômicos, em um processo marcado por tensões e interesses divergentes. Estruturada com base em competências alinhadas às exigências do mercado, a BNCC estabelece parâmetros nacionais que influenciam diretamente práticas pedagógicas, metodologias e materiais didáticos. Como tal, ela opera como vetor de racionalização econômica e como instrumento de regulação simbólica dos sujeitos escolares.

Entre os pressupostos explícitos presentes no documento da BNCC, destacam-se: (I) a educação baseada em competências, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades gerais voltadas à empregabilidade e à adaptação socioeconômica, ou seja, uma racionalidade de mercado, nos termos de Dardot e Laval (2016); (II) a aprendizagem

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

ativa e o protagonismo do aluno, que evocam a tradição da maiêutica socrática, embora sem inovação real; e (III) a formação integral, que propõe o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes, sob a égide dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Contudo, como observa Gonçalves (2020), essa formação integral, ao enfatizar habilidades socioemocionais e atitudes empreendedoras, opera como dispositivo de subjetivação que desloca a responsabilidade social para o plano individual, reforçando a lógica meritocrática e a culpabilização dos sujeitos pelo próprio fracasso. Trata-se, portanto, de uma estratégia de conservação da ordem vigente, travestida de inovação pedagógica.

Nos pressupostos implícitos, observa-se: (I) a influência do neoliberalismo educacional, que orienta reformas centradas na adaptação dos indivíduos às exigências do mercado (GONÇALVES, 2020; FERRETI, 2018); e (II) a psicologização da educação, evidenciada pela inclusão de componentes como Projeto de Vida e Educação Socioemocional. Essa psicologização abre espaço para a atuação de profissionais com formação precária (alguns sem competência legítima do curso de licenciatura), que assumem disciplinas sem domínio teórico ou epistemológico, muitas vezes atrapalhando mais do que contribuindo para o processo formativo.

Diante disso, algumas perguntas se impõem — não para serem respondidas de imediato, mas para convocar o desconforto epistêmico que intensifica a dúvida: o que está em jogo quando a psicologização da educação avança mais rápido que a crítica pedagógica? A quem interessa esse novo vocabulário emocional, apresentado como panaceia enquanto os problemas estruturais do ensino se aprofundam? Estaríamos diante de um mercado de soluções vendidas por especialistas distantes da sala de aula, que transformam afeto em desempenho e escuta em estratégia de rendimento?

A mobilização dos discursos da educação socioemocional e do Projeto de Vida, especialmente após a homologação da BNCC, evidencia uma inflexão profunda na forma como a subjetividade do estudante é integrada ao processo educacional. Como discute Gonçalves (2020), trata-se de uma estratégia que, sob a aparência de cuidado integral, opera a transposição da responsabilidade pedagógica para o plano da

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

autogestão afetiva. Essa dinâmica dialoga diretamente com a governamentalidade neoliberal, conforme analisada por Dardot e Laval (2016), ao transformar emoções em capital e deslocar o fracasso escolar de uma dimensão coletiva-estrutural para uma falha individual de performance. Em vez de problematizar as causas sociais da exclusão e da precarização do ensino, a psicologização oferece manuais de autorregulação emocional como respostas pedagógicas — sustentando, assim, a pedagogia do cansaço.

Ferreti (2018) aprofunda essa crítica ao mostrar que tal transposição não é neutra, mas parte de um movimento de reconfiguração do elo entre formação e empregabilidade. Sob a lógica da flexibilização funcional, a escola se converte em oficina de subjetividades produtivas, onde o currículo — permeado por dispositivos emocionais e comportamentais — abandona a criticidade e abraça a pedagogia da adaptabilidade. O estudante ideal já não é o sujeito em formação, mas o trabalhador em potencial, moldado à imagem das exigências organizacionais contemporâneas: fluidez, multitarefa e autorregulação.

Esse giro paradigmático, como analisa Ramos (2001), desloca a noção de qualificação profissional (modelo fordista) para a de competência, de fundo psicológico, mais compatível com o modelo toyotista de produção. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de socialização neoliberal, onde emoções são capitalizáveis e atitudes, mensuráveis. A nova gramática emocional, embora apresentada como inovação, revela-se como ferramenta de despolitização, favorecendo um mercado educacional marcado pela oferta de soluções rápidas, pouco fundamentadas e conduzidas por agentes externos à escola pública.

Como já alertava Paulo Freire (1996), toda proposta educativa é, antes de tudo, uma proposta política — e a política em jogo aqui é a da produção de sujeitos resilientes, adaptáveis e silenciosos diante das violências estruturais. Ao transformar afeto em métrica e escuta em estratégia de rendimento, esses programas pavimentam o caminho para uma escola que não cura os danos, mas os administra com verniz humanizado.

A crítica à psicologização da escola, portanto, deve ser compreendida como parte de um movimento de resistência à captura neoliberal da educação. A pedagogia do cansaço, enquanto expressão do sofrimento fabricado e administrado, não apenas exaure os

sujeitos, como os culpabiliza por sua exaustão. Como alerta Apple (2006), a escola se torna, nesse cenário, um espaço de conformação subjetiva, e não de emancipação¹². Resistir à instrumentalização das emoções e retomar o debate pedagógico sobre o sentido da escola implica defender uma formação que não se submeta à lógica do capital humano, mas que promova uma educação crítica, coletiva e verdadeiramente transformadora.

Entre o Apolíneo e o Dionisíaco: A Escola em Ruínas e em Rebelião

O processo de reconfiguração das políticas educacionais no Brasil, intensificado a partir do golpe institucional de 2016¹³, constitui um ponto de inflexão fundamental para a compreensão das diretrizes que orientaram a formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio.

Tais medidas, embora apresentadas como avanços técnicos e modernizadores, inscritas sob a rubrica de “flexibilização do currículo¹⁴” careceram de debate público amplo e democrático, revelando-se, na prática, como projetos de sociedade que operam sob a lógica da racionalização econômica neoliberal e da privatização do ensino por parte de conglomerados educacionais proponentes de materiais didáticos.

tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o **empresariado nacional** que,

¹² “Ficando mais claro para mim que a própria instituição e suas conexões com outras poderosas agências sociais geravam regaras e práticas dominantes na vida dos educadores. Culpas professores, castigar indivíduos, tudo isso carecia de utilidade. Aprender como e, especialmente, por que a instituição fazia o que fazia de um jeito que ia além das ações individuais [... pareceu-me] mais ético” (APPLE, 2024: 72)

¹³ “A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.” (FERRETI, 2018:26)

¹⁴ “De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: • a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; • a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação”. (FERRETI, 2018: 26)

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira
(Grifos nossos. FERRETI, 2018: 26)

Nesse contexto, para compreender e analisar interesses que estruturam e mobilizam essas reformas exige analisar quem efetivamente se beneficia das intervenções propostas. Esse arranjo de política educacional evidencia a centralidade do poder federal (com interesses nem sempre lineares e congruentes) na condução das transformações educacionais nos estados da federação, reforçando o caráter ideológico que permeia tais medidas e revelando a necessidade de um olhar crítico sobre seus reais propósitos.

A análise crítica dessas reformas permite identificar que sua base estruturante repousa na redução de custos da educação pública e na abertura de novos nichos de mercado para o setor privado (como bem evidente nos inúmeros sistemas educacionais, nos conteúdos didáticos e nas suas métricas avaliativas). Como aponta Freire (1996), toda proposta educativa é, antes de tudo, uma proposta política. Nesse sentido, a BNCC e o Novo Ensino Médio não podem ser compreendidos apenas como instrumentos pedagógicos neutros, mas como dispositivos de regulação e controle que incidem diretamente sobre os sujeitos escolares, seus saberes e suas práticas.

A partir da análise crítica das reformas, concentrar-nos-emos especialmente na abertura de novos nichos de mercado para o setor privado, elemento-chave que revela o alinhamento dessas políticas à lógica neoliberal. Michel Apple (2001) argumenta que tais políticas fazem parte de uma “restauração conservadora” ou “modernização conservadora”, em que o Estado passa a atuar como facilitador do mercado, redefinindo a educação como mercadoria e os sujeitos escolares como consumidores.

Desse modo, sob o signo diacrítico da flexibilização curricular, encobrem-se operações discursivas que, ao se valerem de aparente neutralidade técnica, promovem uma modernização conservadora da educação. Nesse cenário, o Estado assume duplamente o papel de executor e de legitimador de reformas que atendem aos interesses de mercado, transmutando sua função de garantidor do direito à educação em agente propulsor de políticas orientadas pela lógica gerencialista e pela racionalidade econômica. Tal reconfiguração, embora revestida por narrativas de inovação e eficácia, oculta os

tensionamentos estruturais que atravessam o Ensino Médio brasileiro¹⁵, entre os quais sobressaem dois elementos fundamentais.

O primeiro diz respeito à crônica insuficiência qualitativa da oferta educacional nessa etapa de ensino, marcada por currículos fragmentados, ausência de formação docente continuada, e estruturas escolares precárias, fatores que perpetuam desigualdades e comprometem a função social da escola. O segundo ponto está diretamente vinculado às estratégias de “atração” dos estudantes, mobilizadas como resposta aos altos índices de abandono e reprovação.

Sob essa ótica, a flexibilização aparece como panaceia: uma tentativa de tornar o Ensino Médio supostamente mais relevante e conectado às expectativas juvenis. No entanto, o que se configura é uma transposição de demandas do mercado para o currículo, esvaziando o caráter crítico e emancipador da formação escolar em prol de trajetórias formativas voltadas à empregabilidade imediata, à adaptação e à submissão aos ditames da economia neoliberal¹⁶.

¹⁵ Dentre os principais, destacam-se: (i) a persistente desigualdade de acesso e permanência, agravada por disparidades regionais e socioeconômicas; (ii) a precarização das condições de ensino, evidenciada pela insuficiência de infraestrutura, recursos pedagógicos e valorização docente; (iii) o modelo curricular tradicionalmente fragmentado, pouco articulado às realidades locais e descolado das demandas formativas da juventude; (iv) a baixa articulação entre formação geral e técnico-profissional, resultando na marginalização de saberes considerados não produtivos segundo a lógica de mercado; e (v) a ausência de mecanismos efetivos de participação democrática na elaboração e implementação das políticas educacionais, o que limita o protagonismo dos sujeitos escolares e reproduz decisões verticalizadas e alheias ao contexto escolar.

¹⁶ A lógica neoliberal que estrutura as atuais reformas educacionais ultrapassa os limites da racionalização econômica e da privatização da oferta escolar, penetrando nas dinâmicas subjetivas e nas formas de governo que operam por meio da manipulação do desejo, da liberdade e da positividade. A esse respeito, as ideias de Byung-Chul Han (2018) sobre a psicopolítica revelam como o neoliberalismo desloca os dispositivos clássicos de dominação para o interior da psique individual, conformando sujeitos do desempenho — autocentrados, autoexploradores, motivados e engajados — que internalizam os valores mercadológicos sob o véu da liberdade plena e da realização pessoal. Sob este prisma, a educação deixa de ser concebida como direito social e instrumento de formação crítica e emancipadora, passando a operar como um mecanismo de ativação das potencialidades produtivas do indivíduo, em sintonia com a lógica da empregabilidade, da adaptabilidade e do empreendedorismo de si. A positividade reluzente que permeia os discursos contemporâneos sobre “protagonismo juvenil” instrumentalizadas nos “itinerários formativos” e nas disciplinas “projeto de vida” e “educação socioemocional” mascara a captura da subjetividade por dispositivos psíquicos de controle, pautados pelo agrado, pela sedução e pela promessa de sucesso individual. Com isso, a escola torna-se espaço de conformação do sujeito neoliberal, cuja autonomia é paradoxalmente moldada por exigências de autogerenciamento e autorresponsabilização, dissolvendo laços de coletividade e reforçando um projeto educacional que legitima a individualização da experiência social.

Em decorrência disto, aludimos que precarização da educação se manifesta em dois níveis interdependentes. O primeiro, de natureza pragmática e imediata, refere-se ao desinteresse crescente dos estudantes pelo processo de escolarização o que se expressa no aumento das taxas de evasão ou de sub-permanência¹⁷ e à intensificação da precarização do trabalho docente, marcada por sobrecarga, desvalorização e perda de autonomia pedagógica. O segundo nível, de caráter estrutural e mercadológico, diz respeito à crescente inserção de grupos privados na oferta de conteúdos educacionais, agora reconfigurados como “projeto de vida”, “educação socioemocional”, “itinerários formativos” e “componentes eletivos”, muitas vezes desvinculados de uma formação crítica e integral, tornando a parte diversificada irracional e ilógica quando pensada ao conjunto do modelo.

A esse quadro de precarização somam-se as consequências de uma fragmentação curricular cada vez mais acentuada, promovida pela lógica do ensino de disciplinas isoladas e desconectadas entre si. Essa compartimentalização, inscrita sob o signo do “ensino baseado em competências¹⁸” do saber não se trata apenas de um equívoco metodológico, mas de um erro estrutural e planejado de natureza política e epistemológica, que compromete o caráter formativo da educação. Ao dissociar os conteúdos e esvaziar os vínculos entre as áreas do conhecimento¹⁹, estabelece-se uma

¹⁷ A noção de *sub-permanência*, entendida como uma forma de inserção precária e instável em espaços institucionais como a escola, pode ser pensada à luz do conceito de “excluídos do interior” formulado por Pierre Bourdieu. Esses sujeitos, embora formalmente incluídos no sistema educacional, ocupam posições marcadas por uma permanência marginal, em que a presença física não se traduz em pertencimento simbólico ou reconhecimento efetivo. Trata-se de uma inclusão que opera por meio da exclusão — uma lógica de “exclusão branda” que mantém os indivíduos dentro da estrutura escolar, mas os priva dos capitais culturais e simbólicos necessários para sua plena participação e mobilidade social. A *sub-permanência*, nesse sentido, revela-se como um efeito das estratégias de reprodução das desigualdades, nas quais a escola, longe de ser um espaço neutro, atua como instância de legitimação das hierarquias sociais e de contenção dos que não detêm os códigos legítimos de pertencimento. BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 515–532.

¹⁸ Para maiores detalhes consultar RAMOS, Marise Nogueira. “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?” São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

¹⁹ Há uma tentativa de remediar a fragmentação disciplinar pela noção de amorfa e indefinida de “projetos interdisciplinares” os quais seriam estruturados por metodologias baseadas em projeto ou em problemas. A partir da crítica epistemológica presente em Marise Ramos (2001), é possível compreender o “cansaço” dos professores diante das metodologias baseadas em projetos e problemas como expressão de uma sobrecarga simbólica e prática que decorre da tentativa de recompor artificialmente a fragmentação disciplinar. A autora denuncia a indefinição conceitual dos chamados “projetos interdisciplinares”, que, longe de promoverem uma verdadeira integração de saberes, acabam por exigir dos docentes uma constante reinvenção metodológica sem o devido respaldo epistemológico ou institucional. Esse esforço,

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

pedagogia irracional e ilógica, que impede a construção de sentidos globais, a criticidade e a articulação entre teoria e prática.

Com base nas provocações Boaventura de Sousa Santos (2000²⁰), Marcus A. Pereira e Ernani Carvalho (2008) esclarecem que a razão moderna promoveu uma “epistemologia do norte” baseada na especialização e na monocultura do saber científico, desconsiderando formas de conhecimento interdisciplinares, plurais e enraizadas na experiência histórica dos sujeitos. Nesse contexto, a fragmentação curricular atua como estratégia de despotencialização cognitiva, política e intelectual da escola, neutralizando sua capacidade de formar sujeitos autônomos, críticos e historicamente implicados.

Conforme problematizado por M. Apple (2003), a lógica de mercantilização do currículo, transforma a educação em mercadoria e o estudante em consumidor (no setor privado os pais são mais clientes do que co-participantes do processo educativo e da construção da proposta curricular da unidade de ensino), deslocando o foco da formação cidadã para a empregabilidade imediata (incerta e precária).

Tal movimento é agravado pela ausência de uma pedagogia crítica e reflexiva de si (incluindo uma reflexão crítica que emerge dos próprios docentes), que, segundo Zeichner (2008), é essencial para que professores e estudantes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, constituindo assim uma outra pedagogia.

Uma outra pedagogia é possível. Sim é possível. Contudo, exige esforço

Mas ela exige a rebelião contra o conjunto dos meios pelos quais as instituições atuais desencorajam estudantes e pesquisadores a fazer ‘más perguntas’, perguntas que não fazem ‘avançar o conhecimento’ porque questionam o sentido do que lhes foi ensinado, do que é privilegiado, do que é negligenciado ou desprezado. (STENGERS, 2023:17)

muitas vezes solitário e desarticulado, transforma a proposta pedagógica em mais uma tarefa adaptativa, mascarada sob o discurso da autonomia docente. O cansaço, portanto, não é apenas físico ou emocional, mas epistemológico: revela a tensão entre a promessa de inovação e a realidade de uma prática pedagógica que continua fragmentada, precarizada e submetida à lógica da competência como adequação ao mercado, e não como emancipação crítica.

²⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Isabelle Stengers propõe uma “desaceleração das ciências” como gesto de resistência à lógica produtivista, performativa e colonizadora que rege os modos hegemônicos de produção de conhecimento. Essa crítica pode ser transposta ao campo educacional, onde a aceleração curricular, a fragmentação disciplinar e a mercantilização do ensino operam como dispositivos de captura da experiência formativa.

Inspirado em Isabelle Stengers (2023) nossa proposta se insere e promove um debate público (o qual não oferece respostas prontas e acabadas, mas tem como intento aguçar a crítica e estimular o debate) sobre o fazer pedagógico no Brasil contemporâneo tomando como epicentro de nossa crítica as normatizações da BNCC. A proposta de Isabelle Stengers então pode ser mobilizada como base epistemológica para sustentar a ideia de que *outra pedagogia é possível*, sobretudo quando se compreende a ciência e, por extensão, a educação como práticas situadas, atravessadas por regimes de poder, temporalidades e compromissos ético-políticos.

Assim como Stengers convoca a ciência a descer de seu pedestal e escutar os mundos que ela afeta, uma pedagogia outra exigiria o deslocamento da escola de sua função reprodutora (ou sobretudo produtora) para uma posição de escuta, invenção e cuidado com os saberes plurais e os tempos dos sujeitos. Trata-se, portanto, de pensar a pedagogia não como técnica de transmissão, mas como prática de composição com o comum, com o imprevisível e com a potência do inacabado — uma pedagogia que, como a ciência desacelerada de Stengers, se recusa a ser cúmplice da lógica da eficiência e da obediência (um modo apolíneo de existência), e aposta na criação de mundos habitáveis (de maneira dionisíaca). Nestes termos, uma outra pedagogia seria um ato de desobediência epistêmica.

A ausência de debates públicos qualificados sobre os objetivos e implicações dessas reformas — inclusive entre os próprios docentes — contribui para o esvaziamento simbólico e material da escola. Esse esvaziamento não se limita à infraestrutura ou à carga horária (que inclusive foi ampliada), mas atinge diretamente a presença de professores qualificados²¹ e a permanência de áreas do conhecimento fundamentais para

²¹ Do nosso ponto de vista, um professor qualificado é aquele que articula formação acadêmica sólida (para além da graduação), domínio e criticidade epistemológica dos conteúdos que leciona (saber e propor

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

a formação humana, como as ciências sociais, as artes, a filosofia, a história e a educação física, respectivamente compreendidas aqui como campos de problematização da formação e funcionamento da sociedade e do sujeito integrado a ela (cultura), da estética (valores e práticas), sistemas de conhecimento e ontologia do ser (subjetividades), dos processos históricos (articulando economia, política e cultura), do corpo e do seu modo de constituição.

A compreensão da formação humana como atravessada por campos como as ciências sociais, as artes, a filosofia, a história e a educação física implica em reconhecer que tais domínios não apenas transmitem conteúdos, mas operam como dispositivos de subjetivação e produção de sentidos. Constituem assim, disciplinas mais contestadoras do que conformadoras (Ferreti, 2018).

Como sabemos, à luz de propostas da filosofia pós-estruturalista, especialmente em Michel Foucault (1979), o corpo, a cultura e a subjetividade não são entidades naturais ou pré-discursivas, mas efeitos de práticas discursivas e relações de poder-saber. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de normalização e regulação dos corpos e das condutas, sendo, portanto, locus de disputa simbólica e política. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) ampliam essa perspectiva ao conceberem a subjetividade como processo rizomático, múltiplo e desterritorializado, o que exige da educação uma abertura à diferença e à experimentação, portanto ao imprevisível.

Assim, a valorização desses campos no currículo escolar não se justifica apenas por sua função formativa tradicional, mas por sua potência crítica de desestabilizar identidades fixas, questionar hierarquias e promover modos outros de existência e pensamento. A emergência desses campos no currículo tensiona o equilíbrio entre o apolíneo — a

críticas ao que se ensina), competências pedagógicas e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Segundo estudos recentes sobre profissionalidade docente, a qualificação envolve não apenas a titulação formal, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática, adaptar-se às transformações sociotécnicas e promover aprendizagens significativas. Apesar de não concordarmos plenamente com os pontos abordados por Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis (2017) indicamos o trabalho das autoras como pontos de inflexão interessantes para um debate que possa ilustrar e suscitar outras questões sobre os critérios de qualificação para o exercício docente.

ordem, a razão e a forma — e o dionisiaco — o caos criativo, o êxtase e a transgressão. Ao desestabilizar identidades fixas e promover rupturas, evocam a força dionisiaca que desafia os modelos normativos escolares tradicionalmente apolíneos. Esse embate revela que educar não é apenas transmitir saberes, mas também disputar sentidos²².

Nesse cenário, a pedagogia crítica, inspirada por Paulo Freire (1987), torna-se ainda mais urgente. Ela propõe uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, que se opõe frontalmente à lógica tecnicista e performativa que orienta as reformas em curso. A formação de professores, nesse contexto, deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, em que o educador se constitui como pesquisador de si e do mundo (Schön, 2000; Freire, 1996).

Por fim e não menos importante, o desmonte da educação básica, ao comprometer a formação intelectual, cognitiva e criativa das novas gerações, compromete também a capacidade nacional de produzir ciência, tecnologia e inovação. Como alerta Z. Bauman (2001), sociedades que abdicam da formação crítica de seus cidadãos tornam-se reféns de soluções importadas e de dependências estruturais. Assim, a fragilidade do ensino básico hoje projeta um futuro de precariedade e subalternidade.

Subjetividades em disputa — entre a pedagogia do cansaço e o individualismo escolar

Embora a BNCC se apresente como uma proposta de integração curricular e formação ampla, sua funcionalidade revela tensões profundas ao incorporar disciplinas como Educação Socioemocional e Projeto de Vida, além de promover o protagonismo do aluno como eixo estruturante. Esses elementos, longe de constituírem inovações pedagógicas, reproduzem uma lógica que reduz a educação à preparação para o mercado e à gestão emocional individualizada, despolitizando os vínculos entre formação e realidade social.

²² A expressão "disputar sentidos" remete à concepção agonística da política desenvolvida por Chantal Mouffe (2000), segundo a qual o espaço político não é um terreno de consenso racional, mas um campo de disputa permanente por significados, hegemonias e formas de organização social. Para Mouffe, a democracia se fortalece não pela negação do conflito, mas pela sua canalização em formas legítimas de antagonismo, reconhecendo o outro como adversário e não como inimigo a ser eliminado. MOUFFE, Chantal. *The Democratic Paradox*. London: Verso, 2000.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

A disciplina socioemocional, por exemplo, é apresentada como resposta à necessidade de formar sujeitos emocionalmente competentes, ignorando as “condições de possibilidade de uma emoção” (SARTRE, 2014:18) e homogeneizando experiências afetivas que são, por definição, socialmente situadas. Ao focar no desenvolvimento individual de habilidades emocionais dentro de um contexto de competição e desempenho — como nas olimpíadas escolares e nos rankings de performance dos simulados propostos pelos sistemas de ensino — negligenciam-se as estruturas de poder que moldam essas emoções como “uma forma organizada da existência humana em síntese” (FERREIRA, 2018:447).

Essa abordagem, metodologicamente dispersa e epistemologicamente frágil, corre o risco de funcionar como dispositivo de exclusão ao deslocar a responsabilidade emocional para o sujeito isolado, despolitizando as relações de poder e naturalizando desigualdades estruturais. A formação socioemocional, ao operar sob a égide da adaptação individual, pode paradoxalmente consolidar hierarquias e mascarar as condições reais de produção da vulnerabilidade.

A pressuposição de que todos os sujeitos compartilham um mesmo regime de reconhecimento emocional (ou regimes distintos) ignora as dinâmicas de exclusão (de classe, raça e gênero, por exemplo) que atravessam o sistema educacional. Retomar a leitura crítica de Pierre Bourdieu (1997) torna-se imperativo: a escola, longe de ser espaço neutro, legitima um arbitrário cultural dominante por meio de dispositivos simbólicos (como o currículo) e materiais (como a carga horária fragmentada e a desconexão entre disciplinas), dificultando o acesso ao capital cultural e simbólico (arbitrário cultural dominante) por parte dos grupos marginalizados.

Ao mobilizar a concepção de “excluídos do interior” como chave analítica, evidencia-se que a ênfase no aprimoramento emocional individual pode funcionar como estratégia de despolitização do campo educativo. A educação, enquanto ato político, não pode ser reduzida à gestão subjetiva das emoções. Essa forma de olhar para o problema, pela tangente, desconsidera os condicionantes estruturais que configuram os estados de ansiedade, depressão e exclusão vivenciados pelos alunos.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

A proposta da disciplina socioemocional pressupõe que o enfrentamento dos desafios emocionais encontra sua resolução na autorregulação individual, ignorando determinantes sociais cujas implicações podem ser compreendidas à luz do behaviorismo e de uma leitura crítica das relações sociais contemporâneas. Esse deslocamento epistemológico reverbera nas análises sobre a sociedade do cansaço, conforme delineado por Byung-Chul Han (2024 e 2018), na qual a hiperprodutividade, a positividade compulsória e a tecnificação da existência engendram subjetividades vulnerabilizadas e capturadas por lógicas extenuantes de desempenho.

Han argumenta que a sociedade contemporânea abandonou o paradigma disciplinar foucaultiano e reorganizou-se sob um modelo neuronal, em que a exaustão não advém da repressão, mas da sobrecarga voluntária de estímulos e expectativas. A tecnificação da existência intensifica o desgaste psíquico, pois o sujeito, interpelado por interfaces digitais e métricas de performance, é induzido à produtividade ilimitada e ao autoaperfeiçoamento constante. Nesse contexto, não surpreende o aumento do consumo de substâncias psicoativas entre estudantes (desde estimulantes como cafeína e energéticos até ansiolíticos e antidepressivos) como resposta ao esgotamento emocional.

A escola, ao incorporar mais uma disciplina voltada à autogestão emocional, transforma-se em arena de responsabilização individualizada do bem-estar, consolidando valores meritocráticos que obscurecem as dimensões coletivas da luta por justiça social. A formação escolar, assim, distancia-se de uma concepção crítica da realidade e torna-se cúmplice da reprodução das desigualdades sob o véu da autonomia e do autoaperfeiçoamento subjetivo.

Analogamente, o Projeto de Vida é apresentado como ferramenta essencial para preparar os alunos para um futuro incerto cuja única certeza parece ser o cansaço. A ênfase no planejamento individual e na autonomia do aluno, longe de fomentar protagonismo crítico, promove uma cultura do individualismo exacerbado. A ideia de que cada aluno deve “construir seu próprio caminho” ignora as desigualdades estruturais e reduz a experiência educativa a estratégias pessoais de sobrevivência em um mercado competitivo.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Esse problema sociológico pode ser enfrentado à luz do pensamento de Émile Durkheim, cuja crítica ao individualismo moderno revela os riscos da fragmentação social e da anomia. Para Durkheim, a sociedade não pode ser reduzida à soma das consciências individuais, pois sua existência transcende a subjetividade dos agentes e se constitui como entidade normativa. A ascensão de um ethos individualista, pautado pela rejeição das estruturas coletivas, gera uma crise de integração e compromete a estabilidade da ordem social. Projeto que a escola brasileira contemporânea vem delineado silenciosamente a passos largos.

A crítica ao individualismo exacerbado, presente nas propostas de Projeto de Vida e Educação Socioemocional da BNCC, encontra respaldo teórico robusto na obra de Émile Durkheim. O sociólogo francês, em textos como *A educação moral* (1963), *Educação e sociologia* (1978), *O individualismo e os intelectuais* (2016) e *Da divisão do trabalho social* (1995), identifica o avanço do individualismo moderno como uma ameaça à coesão social e à estabilidade normativa das sociedades complexas. Para Durkheim, a diferenciação social promovida pela divisão do trabalho, se não contrabalanceada por mecanismos de integração coletiva, conduz à fragmentação do tecido social e ao aumento da anomia.

O problema do individualismo, segundo Durkheim, reside na corrosão dos laços sociais tradicionais e na fragilização dos dispositivos coletivos de regulação, culminando em um déficit de solidariedade que compromete a ordem social. A sociedade, em sua concepção, não pode ser reduzida à soma das consciências individuais, pois se constitui como uma entidade *sui generis*, dotada de princípios normativos que orientam condutas e delimitam formas de pertencimento. A ascensão de um ethos individualista, pautado pela primazia da autonomia e pela rejeição das estruturas coletivas, gera uma crise de integração, na qual os sujeitos se veem desprovidos de referências comuns capazes de conferir sentido à sua existência.

Esse fenômeno encontra sua expressão mais dramática no aumento dos índices de suicídio, analisado por Durkheim como sintoma da dissolução dos vínculos sociais e da incapacidade das instituições em oferecer um horizonte compartilhado de sentido. Longe de representar apenas uma mudança organizacional, o individualismo moderno

configura um dilema estrutural que exige estratégias institucionais para recompor a solidariedade social.

A resposta durkheimiana não se dá pela negação do indivíduo, mas pela necessidade de sua reelaboração dentro de um arcabouço coletivo que concilie autonomia e pertencimento. É justamente esse equilíbrio que as disciplinas de Projeto de Vida e Educação Socioemocional, tal como formuladas na BNCC, falham em contemplar. Ao promover uma pedagogia da autogestão emocional e do planejamento individual, essas propostas ignoram os condicionantes sociais da formação e reforçam uma lógica meritocrática que desresponsabiliza o coletivo.

Nesse ponto, a reflexão durkheimiana nos convoca a repensar o papel da educação na construção de vínculos sociais, na formação moral e na produção de sentidos compartilhados. A escola, enquanto instituição social, não pode se furtar a esse debate. E é justamente a partir dessa convocação que se abre o caminho para a conclusão deste ensaio não como encerramento, mas como abertura para novas perguntas, provocações e debates.

Conclusão: Por uma pedagogia que recuse o cansaço

Ao longo deste ensaio, procuramos tensionar os discursos que sustentam a BNCC como projeto técnico e inovador, evidenciando como suas propostas — especialmente as disciplinas de Educação Socioemocional e Projeto de Vida — operam como dispositivos de subjetivação alinhados à racionalidade neoliberal. A figura do “homem-empresa”, moldado à imagem da autogestão emocional e da performance individual, revela-se como produto de uma pedagogia do cansaço, que transforma a escola em espaço de responsabilização subjetiva e esvazia sua potência crítica.

A análise das estruturas curriculares, das dinâmicas de exclusão e das gramáticas emocionais que atravessam o cotidiano escolar aponta para a necessidade de reimaginar o fazer pedagógico como prática situada, coletiva e politicamente implicada. Contudo, não se trata de oferecer respostas prontas ou soluções técnicas. Ao contrário, o que se propõe é o acolhimento da dúvida, da indecidibilidade e do desconforto como motores da reflexão.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Que tipo de escola queremos construir diante da intensificação da autoexploração e da captura emocional? Como resistir à tecnificação da existência sem cair na armadilha da romantização do sofrimento? Estaríamos dispostos a pensar uma pedagogia que não apenas ensine a sentir, mas que escute os mundos que produzem esses sentimentos?

Essas perguntas não encerram o debate — elas o inauguram. Porque pensar a educação, hoje, exige mais do que competência: exige coragem epistemológica, escuta radical e compromisso ético com os mundos que a escola insiste em silenciar.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

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

Dardot, Pierre A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot; Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sitio)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995–1997. (Obra original publicada em 1980: *Mille Plateaux*, Paris: Les Éditions de Minuit.)

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORZONI, Sílvia de Paula, e DAVIS, Claudia. “Conceito De Profissionalidade Docente Nos Estudos Mais Recentes” IN. *adernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

HAN, Byung-Chul. (2018) *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018. Livro de 124 pp. ISBN 978- 859-264-939-5.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____. *Sociedade do cansaço* Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2024

MACHADO, L. R. de S. Competências e aprendizagem. Belo Horizonte: Texto 1998a.

PEREIRA, Marcus Abílio e CARVALHO, Ernani. “Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social”. In: Lua Nova, São Paulo, 73: 45-58, 2007

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. “A produção social da Identidade e da Diferença”. In SILVA, Tomas Tadeu da (org.), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, 2008.