

JONAS RANGEL DE ALMEIDA

**GERAÇÃO PÓS-ALFABÉTICA NO BRASIL: POLÍTICAS CURRICULARES E
AUTOFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE SEMIOCAPITALISMO.**

Relatório de Pós-doutorado realizado na
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” (UNESP), Unidade
Faculdade de Filosofia e Ciências,
campus de Marília.

Supervisor(a): Prof. Dr. Pedro Ângelo
Pagni

Agência Financiadora: Edital 05/2024/PROP - Modalidade - Ampla concorrência
(PD-AC): PPI (pretos e pardos).ID 5437

Marília

2025

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa pós-doutoral que analisou os impactos do semiocapitalismo sobre a escola pública paulista com ênfase na emergência da chamada “geração pós-alfabética”, nas reformas curriculares neoliberais e nas novas formas de subjetivação em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais. A partir da filosofia da educação e de uma abordagem genealógica foucaultiana, investiga-se como as novas formas de governamentalidade algorítmica influenciam a autoformação, subordinando a educação a regimes de vigilância, produtividade e performatividade. Com base na obra de Franco “Bifo” Berardi, o estudo caracteriza o semiocapitalismo como um regime de exploração da energia psíquica, no qual a aceleração informacional e a financeirização da vida rompem os vínculos simbólicos. A geração pós-alfabética, socializada por dispositivos digitais, forma-se em um ambiente onde a linguagem escrita cede espaço a fluxos de dados audiovisuais, afetando a atenção, a cognição e a capacidade crítica. O trabalho argumenta que tais mutações se traduzem em uma crise intergeracional, evidenciada pela ruptura da mediação simbólica entre professores e estudantes. A análise das reformas educacionais brasileiras — em especial a BNCC e a instauração dos programas de ensino integral — revela como essas políticas consolidam uma lógica performativa e mercantil, naturalizando a autoexploração e o empreendedorismo de si como práticas pedagógicas. Denuncia-se a redução da escola a um dispositivo de datificação da experiência e de formação para a mensuração, em detrimento da formação ética, crítica e afetiva. Ao mesmo tempo, a precarização docente é analisada à luz da pesquisa de Wanderley Codo, mostrando como a lógica neoliberal interrompe o circuito afetivo essencial à prática pedagógica, produzindo exaustão, sofrimento e desistência. O relatório conclui que a escola contemporânea opera sob tensão entre a promessa de inovação pedagógica e a captura semiótica das subjetividades. Diante da erosão dos vínculos afetivos, da fragmentação cognitiva e da estetização do desempenho escolar, propõe-se resgatar a filosofia da educação como prática de resistência. O cuidado de si, enquanto atitude ética e pedagógica é destacada como eixo fundamental para uma reconfiguração da escola que recupere o tempo, a escuta e a criação de sentido como fundamentos da formação humana. Nesse horizonte, a educação integral, aliada à promoção dos direitos humanos e à crítica das racionalidades neoliberais, aparece como caminho possível para reimaginar a cidadania no século XXI.

Palavras chaves: educação, semiocapitalismo, crise intergeracional, reformismo educacional e subjetividades.

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório expõe os resultados do projeto de pesquisa *"Geração Pós-Alfabética no Brasil: Políticas Curriculares e Autoformação em Contexto de Semiocapitalismo"*, cujo objetivo central é analisar os desafios educacionais impostos pela ascensão do semiocapitalismo — regime econômico que transforma signos, afetos e as relações humanas — e seus impactos sobre as novas gerações. Ao articular o campo da filosofia da educação com críticas ao semiocapitalismo, o estudo busca não apenas desvendar as contradições, paradoxos, os processos de subjetivação desse modelo, mas também interrogar como as políticas curriculares e as tecnologias digitais reconfiguraram novos processos formativos, subordinando-os a uma lógica de produtividade, vigilância, controle e modulação.

Na primeira parte, retraçamos o diagnóstico do semiocapitalismo a partir das contribuições do filósofo italiano Franco Berardi, para quem a financeirização da vida e a aceleração informacional das últimas décadas engendraram uma mutação antropológica. Em obras recentes como *O Terceiro Inconsciente* (2024), Berardi argumenta que a hiperconexão digital, intensificada pela pandemia de COVID-19, fragmentou a experiência humana, substituindo a linguagem dialógica por fluxos de dados que esvaziam a subjetividade e promovem sintomas como a alexitimia (incapacidade de nomear emoções) e o autismo sintomas do embotamento afetivo da nossa época. Porém, antes de avançar para a análise das mutações psíquicas descritas há pelo menos duas décadas por Berardi, vale revisitar o diagnóstico de Codo (1999), que já mostrava como a lógica mercantil interrompe o circuito afetivo do professor, lançando as bases para a fragmentação subjetiva que hoje vemos também entre os alunos. Nesse cenário, a educação, longe de ser um espaço de reflexão crítica, torna-se um território de captura da atenção, onde a formação é reduzida à adaptação a demandas do mercado digital. Especificamente procuramos analisar a partir do livro *Generación post-alfa* a emergência da geração pós-alfabética, geração dos nativos digitais caracterizada por um ambiente no qual a comunicação não se restringe mais exclusivamente à palavra escrita, mas é amplamente mediada por imagens, sons e estímulos audiovisuais. Para Berardi (2007) essa mudança influencia

diretamente o modo como a informação é processada, afastando-se da lógica sequencial da leitura tradicional para um modelo fragmentário e hipertextual, mais próximo da simultaneidade digital. Como consequência, não apenas os processos cognitivos são alterados, mas também a estrutura da subjetividade, que passa a ser moldada por novas formas de percepção sensorial e temporal. No contexto do semiocapitalismo, essa transformação é intensificada pela hiperconectividade e pela aceleração dos fluxos informacionais, substituindo o ritmo pausado da leitura reflexiva por uma dinâmica que favorece a resposta imediata e a multitarefa.

Na segunda parte, direcionamos o olhar para as políticas curriculares implementadas no Brasil a partir do século XXI, marcadas por um *reformismo neoliberal* que, sob o discurso da modernização e da eficiência, reforça o processo de precarização do ensino e da escola pública. A partir da reforma do Ensino Médio e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigamos as ambiguidades do modelo de educação em tempo integral que, ao priorizar competências técnicas e métricas de desempenho, alinha-se à lógica semicapitalista. Com isso procuro demonstrar como tais políticas institucionalizam uma cultura da performatividade, na qual estudantes e professores são reduzidos a indicadores quantificáveis, enquanto dimensões éticas, críticas e criativas são marginalizadas. E, quando a lógica mercantil invade a sala de aula via algoritmos, ela impede não só o afeto (Codo), mas impõe uma vigilância contínua que agrava a fragmentação psíquica descrita por Berardi. Questiona-se, assim, até que ponto tais reformas reproduzem desigualdades ao naturalizar a ideia de que a educação deve servir prioritariamente à empregabilidade, em detrimento da emancipação humana.

Nesse caminho, mobilizo minha experiência como nativo-tardia e docente que trabalhou no PEI para mostrar, ainda que em microescala, como as políticas de tempo integral e a mercantilização dos fluxos informacionais (IA, plataformas) tensionam simultaneamente o cuidado afetivo e a atenção dos estudantes. Em primeiro lugar, pela experiência de pertencer a uma geração que cresceu na transição tecnológica – nem completamente analógica nem verdadeiramente nativa digital. E não é um exagero dizer que tal vivência que moldou minha percepção do mundo. Cresci assistindo à televisão dos anos 90 e 2000, onde a programação fixa ditava o ritmo cotidiano, e vivenciei a

simultaneidade global das comunicações por meio de transmissões ao vivo com longas coberturas jornalísticas. Um exemplo emblemático foi o dia 11 de setembro de 2001, evento que inaugurou uma nova era de catástrofes globais em *loop* midiático, desde as imagens do atentado reiteradamente retransmitidas por semanas até a cobertura da guerra ao terror, a invasão do Iraque e do Afeganistão. Lembro-me que a primeira vez que naveguei na internet foi em um laboratório de computadores instalado na biblioteca municipal de Marília. Foi, inclusive, utilizando a máquina de escrever do meu tio que comecei a me familiarizar com o teclado do computador. Durante a adolescência, ao intensificar meu contato com essa tecnologia, descobri um ambiente online caracterizado pela era da internet dial-up, que antecedeu a popularização das plataformas digitais. Nesse período, entre 2002 até 2007, presenciei as *lan houses* se disseminarem pela minha cidade, reunindo jovens para jogar, navegar e participar das incipientes comunidades virtuais, como o Orkut, com seus scraps cifrados. A sensação parecia materializar aquilo que Vincent Mosco descreve como a mitologia do fim da história: uma era em que a tecnologia, ao promover a integração global, dissolveria as grandes disputas ideológicas. A internet, então, funcionava como promessa de reconexão simbólica, como uma arena em que a juventude – livre dos impasses do passado – poderia construir uma nova gramática de comunicação e ação coletiva. Essa narrativa mítica, tão próxima da visão de Fukuyama e dos evangelistas digitais, encontrou eco em minha experiência enquanto educador que viu, nas plataformas digitais, a chance de ampliar repertórios e desestabilizar certezas.

A transformação decisiva ocorreu após 2010, quando, já na universidade, as redes sociais – como o Facebook – passaram a conquistar um número cada vez maior de usuários, culminando na popularização dos smartphones com acesso à internet. Enquanto movimentos contestatórios, como a Primavera Árabe (2010-2012) no norte da África, reescreviam a gramática das insurgências por meio de hashtags, no Brasil as Jornadas de Junho de 2013 demonstraram como os celulares se tornaram ferramentas essenciais para dar visibilidade aos choques sociais e organizar encontros e debates sobre as demandas da sociedade. Com o passar do tempo, no entanto, tal promessa se revelou profundamente atravessada por tensões

estruturais. A internet, longe de consolidar uma esfera pública transparente e plural, tornou-se espaço hegemônico por corporações transnacionais, algoritmos opacos e lógicas de vigilância, monetização e performatividade. O que antes parecia uma tecnologia libertadora mostrou-se cada vez mais como uma engrenagem mitológica do capitalismo digital – uma “noosfera” reconfigurada pelas big techs e convertida em instrumento de datificação da vida

O que não deixa de ressoar na minha atividade como docente, ofício que assumi em 2013 primeiro como professor eventual na rede estadual, completando um círculo pedagógico simbólico ao retornar à instituição pública onde realizei minha formação básica, agora atuando como agente formador do processo de aprendizagem. Mesmo exercendo a docência de forma intermitente, conciliada com períodos intensivos de mestrado e doutorado, procurei exercer minha prática pedagógica a maneira de uma filosofia da educação centrada no processo de destituição dos preconceitos e na promoção do pensamento crítico. Desde então, tenho buscado, por meio do ensino, promover momentos que desconstruam as certezas dos alunos, estimulando-os a reconhecer, questionar, repensar e ressignificar seus valores. Meu desafio tem sido oportunizar aos estudantes possibilidades de abertura para novas formas de pensar, mesmo diante da lógica utilitarista e do “terror da performatividade” imposto pela política educacional – centrada no reformismo curricular –, que tende a confundir a acumulação de dados e o desenvolvimento de habilidades com o verdadeiro aprendizado, o qual somente o tempo e a suspensão das urgências podem proporcionar.

Nesse sentido, o culto do desempenho compulsório, que tem transformado em uma máquina de datificação e os professores em gestores de resultados. Vivemos em um contexto em que o ritmo acelerado e a busca por produtividade se impõem o que muitas vezes leva à exaustão e compromete tanto as relações afetivas quanto o processo de formação educacional. Essa lógica, que se reflete em práticas escolares e na rotina de trabalho, tem contribuído para que a comunidade escolar enfrente coletivamente as dificuldades para manter uma relação de aprendizagem profunda e significativa.

Quando elaborei a proposta inicial deste projeto de pesquisa, atuava como docente das disciplinas de História, Geografia e Tecnologia no ensino fundamental de uma escola pública estadual integrante do *Programa de Ensino Integral* – modelo pedagógico que amplia a jornada escolar. Nesse contexto institucional específico, marcado por dinâmicas complexas entre inovações educacionais e desafios estruturais, surgiram inquietações e às reflexões aqui desenvolvidas. O texto que se segue, portanto, não pretende ser um diálogo meramente teórico com a filosofia da educação, com as teorias do currículo ou as políticas educacionais em abstrato. Trata-se, antes, de um exercício de escrita situada, profundamente mediada pela minha experiência prática como educador nesse ambiente.

2. OBJETIVOS

Objetivo Principal: analisar criticamente os sentidos das políticas curriculares e do imperativo de autoformação na subjetivação contemporânea, investigando como o *semiocapitalismo* reconfigura a educação como espaço de produção de subjetividades adaptadas às demandas do capitalismo de vigilância e da governamentalidade algorítmica.

Objetivos Específicos

- a)** Discutir os impactos do semiocapitalismo na educação escolar brasileira
- b)** Investigar como a aceleração informacional, a financeirização da vida e a lógica performativa redefine práticas pedagógicas, priorizando métricas de desempenho, plataformas digitais e a precarização do trabalho docente.
- c)** Relacionar o contexto brasileiro às mutações antropológicas descritas por Berardi (2007), explorando como a mediação digital intensificada pela pandemia aprofundou a captura da atenção e a mercantilização da experiência educativa.
- d)** Compreender as relações entre políticas curriculares e o imperativo de autoformação
- e)** Analisar políticas como a BNCC e as reformas do Ensino Médio, interrogando como suas ênfases em competências técnicas e

“habilidades socioemocionais” naturalizam a autoexploração e a adaptação às exigências do mercado digital.

- f) Mapear como plataformas digitais, currículos padronizados e avaliações em larga escala produzem subjetividades fragmentadas, reduzidas a dados comportamentais e padrões de desempenho.
- g) Explorar as contradições entre a promessa de “personalização do ensino” e a homogeneização de percursos formativos, questionando como a governamentalidade algorítmica limita a autonomia pedagógica e a construção de pensamento crítico.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

No que diz respeito aos materiais e métodos desta pesquisa trata-se de uma abordagem exploratória, que envolve duas atividades simultâneas: primeiro, o levantamento bibliográfico e documental, e segundo, a observação participante com o objetivo de recolher relatos e cartografar subjetividades.

Em relação e trabalho *in locus* optei por não transcrever literalmente as entrevistas e conversas coletadas; em vez disso, reelaborei os relatos a partir da minha perspectiva, de modo que as vozes de pais, estudantes e profissionais da educação irão aparecer nas fabulações que procurei criar a partir dessa experiência. O foco permanece na comunidade escolar e universitária de Marília: as vivências nas escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e profissionalizante e na Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Filosofia e Ciências, campus Marília) servem de base para articular as práticas educativas observadas com os referenciais teóricos que orientam esta pesquisa.

Metodologicamente procede-se orientado por uma base interpretativa que combina a perspectiva genealógica das técnicas de si proposta por Foucault (1984) nos últimos anos de sua vida e das antropológicas de Sloterdijk (2012) no sentido de entender quais são formas de saber, de dispositivos de poder e de subjetivação na escola atual para evidenciar, tanto, a maneira ocorre uma inflação e empresariamento da autoformação, quanto, os

agenciamentos maquínicos do semiocapitalismo (BERARDI, 2007; LAZZARATO, 2014).

Para a análise do processo de escolarização, adotamos o referencial teórico-metodológico de Michel Foucault, focalizando os mecanismos de constituição das subjetividades na escola. Central a esta abordagem é a dupla dinâmica de objetivação e subjetivação: a primeira opera mediante práticas divisórias e relações poder-saber que convertem os indivíduos em objetos de ciência (terreno arqueológico) e alvos de tecnologias disciplinares (terreno genealógico); a segunda refere-se aos modos pelos quais os sujeitos se reconhecem em uma cultura mediante as técnicas de si. Como Foucault (1995, p. 231-232) explicita, seu objetivo é “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” . Assim, nossa análise prioriza a desnaturalização de três eixos: (1) a sociedade disciplinar e suas tecnologias (vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame); (2) o biopoder como regulação da vida coletiva (gestão de populações via normas estatísticas, saúde pública e políticas demográficas); e (3) a governamentalidade enquanto articulação entre técnicas de dominação (disciplina, biopolítica) e técnicas de si.

A escola é compreendida como dispositivo que materializa essas tecnologias. As instituições escolares, enquanto “máquinas de docilização” (FOUCAULT, 2014), reorganizam corpos no tempo e espaço, produzindo sujeitos mediante exames que simultaneamente extraem saberes e os categorizam. O exame, como sintetiza Foucault (2014), põe em funcionamento relações de poder que permitem obter e constituir saber fabricando realidades e indivíduos como “átomos fictícios” da ordem social. Contudo, longe de uma visão determinista, enfatizamos que o poder é relacional e estratégico: “a resistência ao poder não é a antítese do poder [...] mas o outro numa relação de poder” (VEIGA-NETO, 2004, p. 151-152). Assim, investigamos como práticas pedagógicas oscilam entre a reprodução de normatividades (objetivação) e a abertura a processos de autoconstituição (subjetivação).

Essa análise é ampliada pela tipologia foucaultiana das tecnologias (FOUCAULT, 2004), que orienta nossa investigação sobre a produção do “sujeito pedagógico”: (a) tecnologias de produção (manipulação de objetos materiais e simbólicos); (b) tecnologias de signos (construção de

significados); (c) tecnologias de poder (objetivação via disciplinas e regulamentos); e (d) tecnologias do eu (práticas de autotransformação ética). Essa perspectiva permite analisar a educação não apenas do ponto de vista da objetivação, mas fundamentalmente da subjetivação. Portanto, nosso método busca identificar as tensões entre governamentalidade (articulação dominação/autogoverno) e as possibilidades de resistência através de práticas reflexivas de cuidado de si.

Aproximando-me de Michel Foucault (2010) quando examina o papel do filósofo nas cartas de Platão entendo que quem quer governar, nesse caso, educar, necessita filosofar; e, quem se ocupa com a filosofia tem por tarefa confrontar-se com a realidade. Na aula 16 de fevereiro de 1983, do curso *O governo de si e dos outros* Foucault (2010) vincula a atividade do filósofo a um “duplo vínculo”, uma inseparável interdependência entre governar e filosofar – quem exerce o poder deve sustentar suas decisões numa reflexão crítica sobre verdade, ética e fundamentos do poder, ao passo que o filósofo só se realiza ao engajar-se com os conflitos e práticas concretas do mundo –, dissolvendo a dicotomia teoria-prática e redesenhando a filosofia como *prâgma* (do grego *prâgmata*, “coisas a fazer”): ao mesmo tempo em que necessita mostrar seu referente material nas instituições e relações de poder, exige um exercício contínuo de formação, orientação por guias e transformação da vida cotidiana. Aplicado a uma pesquisa filosófica, esse duplo vínculo libera-se da abstração desconectada e da produção dogmática de leis universais, exigindo a análise histórica e empírica de conceitos como verdade, poder e ética; promove uma crítica imanente, em que o pesquisador se insere no campo estudado (seja investigando prisões, escolas ou políticas públicas) para revelar como regimes de verdade se articulam com técnicas de controle; e configura a práxis como exercício permanente de experimentação, revisitando ideias conforme surgem falhas e resistências, numa analogia às *technai* antigas de “arte de viver”. Nesse método, o guia – sejam textos clássicos, mentores ou tradições teóricas – serve como instrumento crítico, não autoridade, estimulando o diálogo entre fundamentação teórica e autonomia analítica. Por isso, ao longo do processo, busquei registrar – por meio de observações informais, conversas e interações cotidianas – relatos, percepções e episódios significativos vivenciados por docentes, discentes e gestores no cotidiano da escola. Contudo, optei por não

transcrever tais registros de forma literal ou documental, mas sim reelaborá-los a partir do meu olhar. Essa escolha metodológica reconhece a inevitável subjetividade da interpretação, mas também a entende como ferramenta política: ao assumir minha posicionalidade como pesquisador-professor meu intento explorar as tensões entre o vivido e o analisado, entre a prática concreta e os arcabouços teóricos que a permeiam, ainda que implicitamente.

Inspirada nesse *ethos*, a filosofia da educação assume papel fundamental ao problematizar as relações entre ensino, formação humana e prática docente. Gert Biesta (2012) oferece uma estrutura analítica crucial ao identificar três dimensões indissociáveis da educação: qualificação (aquisição de competências), socialização (inserção em ordens socioculturais) e subjetivação (a construção da singularidade ético-política). Para Biesta (2012) a subjetivação move-se no terreno incerto, na singularidade irrepetível de cada ser humano. Contudo, esse autor observa uma tendência histórica de redução da formação docente às duas primeiras dimensões, marginalizando a subjetivação – espaço essencial para o desenvolvimento da autonomia crítica e da responsabilidade política do educador.

Esta marginalização manifesta-se na crescente profissionalização tecnicista da docência, alinhada às demandas de despolitização neoliberal. A formação contemporânea prioriza epistemologias da prática e competências instrumentalizantes. Consequentemente, a socialização orienta-se para a produção de “capital humano” e subjetividades empreendedoras, em detrimento da formação cidadã. Tal modelo, ao privilegiar eficiência e mensuração de resultados compromete a capacidade de a educação fomentar sujeitos críticos, reduzir desigualdades e fortalecer a democracia, esvaziando a dimensão política da prática educativa.

Diante desse cenário, a filosofia da educação ressurge como via de resistência mediante a *ética do cuidado de si*, proposta por Foucault a partir da tradição greco-romana. Esta noção transcende o imperativo do ‘conhece-te a ti mesmo’ ao enfatizar uma atitude ativa de autopreparação para os imprevistos da existência, vinculando governo de si, ética e ação política. Ao viabilizar o exercício do pensamento sobre a própria prática, o cuidado de si restitui à subjetivação seu lugar na formação docente – contrapondo-se às lógicas mercantis de *coaching* e autoajuda. Assim, integrada às aprendizagens

essenciais do século XXI, essa filosofia da educação busca reconectar a *práxis* educativa à reflexão ontológica sobre quem somos e que sociedade almejamos construir, reafirmando-se como alicerce indispensável para uma formação docente capaz de acolher o pensamento.

4. RESULTADOS

4.1. A ESCOLA NA ERA DO SEMIOCAPITALISMO

Estamos todos num mesmo barco, em mar tempestuoso, e devemos uns aos outros uma terrível lealdade. G. K. Chesterton

Na matéria de capa da revista Pesquisa Fapesp de abril de 2025 assinada pela jornalista Christina Queiroz intitulada *Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil* traz alguns dados preocupantes. A violência escolar no Brasil apresenta uma escalada, com o Ministério da Educação (MEC) categorizando-a em quatro tipos principais: ataques extremos premeditados e letais; violência interpessoal envolvendo discriminação entre alunos e professores; *bullying* (agressões físicas, verbais ou psicológicas repetitivas); e violência institucional (práticas excludentes, como material didático que ignora diversidade racial e de gênero). A matéria ainda menciona dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) que revelam como as vítimas de violência interpessoal saltaram de 3,7 mil (2013) para 13,1 mil (2023), com destaque para o aumento de 95 vezes nas violências autoprovocadas (automutilação, ideação suicida e suicídios) no mesmo período. De acordo com Queiroz (2023) o cenário multicausal é agravado pela radicalização política, naturalização de discursos de ódio, violência doméstica crescente contra jovens e falhas estruturais nas escolas, como a invisibilização de preconceitos e a desvalorização docente.

No Brasil, o relatório *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* (D3e/Unicamp, 2023) registra 36 ataques entre agosto de 2001 e outubro de 2023, com 164 vítimas (49 fatais e 115 feridas). Observa-se aceleração dos episódios a partir de 2017, salvo em 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas. No último ano do levantamento, ocorreram 9 mortes e 29 feridos em ataques motivados por discursos de ódio ou inspiração em massacres.

A educação escolar enfrenta atualmente um profundo mal-estar, configurando-se como um desafio social urgente. É notório que muitos professores operam em condições precárias, marcadas por exaustão, salas superlotadas, reformas curriculares fragmentadas e a digitalização acelerada do ensino — frequentemente reduzido a plataformas padronizadas. Paralelamente, o perfil discente transformou-se radicalmente: a maioria dos estudantes da educação básica, considerando as disparidades regionais, são nativos digitais. Como docente da rede pública paulista, tenho visto de perto os impactos dessas mudanças, especialmente as transformações cognitivas e afetivas intensificadas pela digitalização imposta durante a pandemia de Covid-19. Tais dinâmicas não apenas redefiniram padrões de sociabilidade, mas também catalisaram episódios de violência escolar e sinais crescentes de esgotamento emocional entre educadores.

Essa escalada de violência não pode ser compreendida como fenômeno isolado. Ela emerge como sintoma de uma transformação estrutural no capitalismo contemporâneo. A naturalização da violência interpessoal, a explosão de casos de autodestruição juvenil e a erosão da autoridade docente revelam-se, assim, manifestações de uma crise mais ampla, na qual a captura da vida psíquica pelo capital transforma escolas em microcosmos de tensões sociais amplificadas pela lógica conectiva.

Em um contexto marcado pela crescente captura da vida pelos mecanismos de poder — seja na forma de necropolítica ou na produção de subjetividades maquínicas —, esta pesquisa busca maneiras atualizar o diagnóstico biopolítico marcado pela passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do controle, e, simultaneamente, investigar possibilidades de resistência e criação de novos modos de existência. Para tanto, toma-se como eixo analítico o conceito de semiocapitalismo, que ilumina as articulações entre saber e poder responsáveis pela conformação dos processos de subjetivação dos estudantes contemporâneos.

Tomando como inspiração os ensaios de Franco Berardi (2007), este trabalho parte do diagnóstico de que o semiocapitalismo se caracteriza pela passagem de uma produção industrial totalizante a um regime conectivo, no qual o valor é extraído essencialmente da atividade semiótica — notadamente o trabalho mental, comunicativo e afetivo. Essa recombinação difusa e ubíqua

do poder torna obsoletas categorias dialéticas herdadas do período industrial, exigindo, conforme Berardi (2007), a formulação de novos conceitos capazes de apreender a multiplicação de instâncias de controle que, embora dispersas, permeiam toda a realidade social. Este conceito opera como uma ferramenta teórica privilegiada para iluminar as intrincadas articulações entre saber, poder e subjetividades no século XXI. Ele revela como esses nexos são fundamentais na conformação dos processos de subjetivação dos atores escolares contemporâneos, transformando a própria natureza da experiência educativa e da socialização.

De acordo com Berardi (2007), nas últimas décadas do século XX, o surgimento do “cognitariado” (o trabalhador mental), as mutações culturais da pós-modernidade e a ofensiva neoliberal, seguidas pela proliferação das tecnologias de informação e pela massiva incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, desencadearam uma profunda crise de transmissão cultural intergeracional. Tem-se, portanto, as condições para o surgimento da geração pós-alfabética, a primeira geração que aprendeu mais com máquinas do que com figuras progenitoras, e perdeu-se, assim, a mediação simbólica essencial à formação de sentidos compartilhados.

Essa dinâmica também redefine o tempo e a subjetividade: fragmenta-se a atenção em “instantes” úteis ao capital, e a vida cotidiana é simultaneamente dessensibilizada e erotizada pelo processo recombinate, colocando “as almas para trabalhar”. Nesse cenário, a escola — que deveria ser orientada à formação de sujeitos críticos e livres — passa a funcionar como espaço de formação de especialistas num saber funcional e operacional, cuja eficácia se mede em indicadores e métricas.

Ao situar-se em meio às reformas curriculares brasileiras das últimas décadas, e parafraseando McLuhan, segundo o qual o mais importante é o meio e não a mensagem — ou seja, as condições ambientais e tecnológicas em detrimento do conteúdo ou dos saberes incutidos no currículo —, esta pesquisa busca oferecer um diagnóstico filosófico do presente, permitindo que educadores identifiquem as condicionantes técnico-econômicas de suas práticas e problematizem o papel de dispositivos como o currículo digital e as plataformas de aprendizagem na desmaterialização dos vínculos intersubjetivos.

Essa vivência motivou-me a recorrer à análise de Franco “Bifo” Berardi, cuja obra oferece diagnósticos complementares sobre a crise educacional. Nesse percurso me deterei especialmente no *Generación Post Alfa* (2007), no qual Berardi examina a mutação cognitiva gerada pela saturação informacional; e quando necessário, farei citações ao livro *Héroes: Asesinato masivo y suicidio* (2015), onde Berardi investiga a violência juvenil, principalmente, a violência extrema, como sintoma do semiocapitalismo — estágio do capitalismo que explora a energia psíquica. Meu objetivo, portanto, é compreender como essa estrutura engendra subjetividades juvenis desterritorializadas, as quais, articuladas às condições laborais docentes — historicamente pautadas pelo afeto, mas agora corroídas pela precarização —, produzem simultaneamente a violência nas escolas e o cansaço pedagógico. Essa articulação mostra que o ponto de encontro entre o cansaço docente e as subjetividades disruptivas dos nativos digitais é a crise intergeracional promovida pelo semiocapitalismo, que corrói simultaneamente a base afetiva do ensino e fragmenta a experiência estudantil.

Próximo à virada do século XXI, Wanderley Codo (1999) coordenou uma grande pesquisa de onde derivou o livro *Educación: Carinho e Trabalho*. Diferente dos dados acima não trata da violência escolar, mas, da atividade docente. O objetivo da pesquisa era mostrar as causas que estavam levando o quadro de professores ao adoecimento e a desistência da profissão. Apesar das décadas transcorridas, o diagnóstico apontado na investigação mantém alarmante atualidade, especialmente no que diz respeito à tensão estrutural entre a natureza afetiva do trabalho docente e a lógica burocrático-mercantil da escolarização capitalista, que permanece como fonte geradora de sofrimento psíquico.

Embora o contexto educacional brasileiro tenha se complexificado, o duplo vínculo apontado pelos autores dessa pesquisa continua a moldar a experiência docente. O texto parte de premissa fundamental: a atividade educativa é, em sua essência, um ato histórico e afetivo de reconstrução de significados. Educar é realizar “uma síntese entre o passado e o futuro”, “reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e ressignificar o que será” (CODO, 1999, p.43). Essa tarefa singular, comparada metaforicamente ao resgate da história contida em um simples

tomate, coloca o professor na posição de profissional cujo objeto e produto de trabalho é outro ser humano – o aluno – e cujo processo ocorre em uma “relação estritamente social, permeada e carregada de História” (CODO, 1999, p. 43).

Ainda que nem todos os trabalhadores da educação envolvidos no processo de escolarização sejam professores — há múltiplos oportunizadores do processo desde pais, responsáveis legais, cuidadores, agentes de organização, funcionários da cozinha, da limpeza, secretários, psicólogos, coordenadores, gestores até as instâncias superiores do corpo burocrático —, não é possível dissociar o professor do educador. Ensinar ou atuar para promover o desenvolvimento de qualquer habilidade ou competência como prevê o currículo escolar carrega consigo afeto. Contudo, essa natureza intrínseca da educação entra em profunda contradição com as estruturas da sociedade capitalista. O capitalismo estabeleceu uma “[...] separação crucial entre o espaço do trabalho e o espaço doméstico; entre o domínio público e o domínio privado; entre a racionalidade e os sentimentos; entre a objetividade e a subjetividade; entre funções masculinas e funções femininas” (CODO, 1999, p. 43). O professor, enquadrado como um *care-giver* (doador de cuidado) desenvolve uma atividade em que a atenção particularizada ao outro atua como um diferencial entre fazer e não fazer sua obrigação, sendo impossível de ser completamente taylorizada. Para que o objetivo central — a aprendizagem do aluno — seja alcançado, é preciso a afetividade como “elemento catalisador do processo” (CODO, 1999, p. 43), definida como o “elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.” (CODO, 1999, p. 51). Ultrapassando o sentido que os autores atribuem poderíamos dizer ao tratar dos afetos não devemos pensar apenas de uma emoção complementar à transmissão de conhecimentos, mas de uma modificação da potência de existir e agir (*conatus*) de ambos, professor e aluno. Como ensinou Spinoza, os afetos são forças que aumentam ou diminuem nossa capacidade de perseverar no seu ser. Na relação educativa, esse vínculo afetivo funciona como uma potência ética e cognitiva, essencial para que o processo formativo se atualize

plenamente. A educação seria, assim, uma prática que envolve a geração de laços, de vínculos. O estabelecimento de um vínculo afetivo é, portanto, “praticamente obrigatório” para o desempenho eficaz do professor (CODO, 1999, p. 54). Portanto, o circuito afetivo interrompido ao qual se refere Codo (1999) não é apenas um entrave funcional: é a perda de uma condição ontológica da educação como encontro de potências

É precisamente nesse ponto que reside um dos eixos centrais da tensão que conduz à síndrome de desistência do educador. A lógica de mercado e a profissionalização da atividade docente, regida por “mediações formais (contrato de trabalho, tempo de aula, hierarquia, número de alunos por classe etc.)”, impõem limites à expressão plena desse afeto necessário. A “realidade do trabalho nas escolas impede a realização do circuito afetivo professor/aluno/professor” (CODO, 1999, p. 43), bloqueando-o e interrompendo-o. E isso ocorre por uma série de razões como contratos rígidos, excesso de alunos por turma, demandas burocráticas que acabam engessando a relação dialógica e desvalorizam o tempo necessário para o cultivo do vínculo afetivo, convertendo-o em um “gasto” incompatível com a eficiência mercantil. Essa “interdição estrutural” (CODO, 1999, p. 82) cria uma tensão entre vincular-se versus não se vincular, na qual “o circuito da relação homem-objeto não pode ser completado de forma satisfatória” (CODO, 1999, p. 53).

A energia afetiva gerada na relação direta com o aluno, impossibilitada de fluir livremente, acumula-se, assemelhando o professor a uma “panela de pressão, pronta a explodir” (CODO, 1999, p. 51). A “lógica do mercado de trabalho que garante a inserção e permanência do professor não é a lógica do cuidado, necessário para a realização de sua função social” (CODO, 1999, p. 55), gerando um “conflito de difícil saída” (CODO, 1999, p. 55).

Essa dupla vinculação agrava-se pela histórica feminização da profissão docente. Formulado por Gregory Bateson no campo da cibernética e da teoria da comunicação o duplo-vínculo se refere a situações em que um indivíduo recebe mensagens contraditórias ou incompatíveis dentro de uma relação significativa, especialmente quando não é possível sair do sistema comunicativo nem questionar suas regras ou sem sofrer sanções. Codo (1999) nos ensina que essas duas ordens comunicativas — a ética do cuidado e a

exigência produtivista — se contradizem e geram sofrimento profissional. De acordo com os pesquisadores a escola pública brasileira se consolidou em meio a um processo de “feminização da profissão docente [que] se legitimou a partir da identidade feminina construída [...] em torno do conceito de ‘mãe educadora’” durante a expansão da educação básica (1870–1930) (CODO, 1999, p. 63–64, 68). Contudo, as mudanças nas identidades de gênero, impulsionadas pelas lutas das mulheres, crises econômicas e pela crise do emprego masculino, provocam uma “crise de identidade das educadoras” (CODO, 1999, p. 68). A escola frequentemente demanda dos profissionais “comportamentos associados apenas a cuidado e proteção das crianças, condizentes com atributos femininos mais tradicionais”, em detrimento da identidade profissional baseada na transmissão de conhecimentos, levando à crise da identidade do educador. Dados do presente demonstram que 80% dos professores da educação básica brasileira são mulheres (Censo Escolar/INEP, 2023), enquanto os homens permanecem sub-representados nessa etapa de ensino — concentrando-se principalmente em disciplinas técnicas e cargos de gestão, evidenciando a persistência dessa associação histórica entre docência e ‘cuidado’.

Outra dimensão crucial do sofrimento docente é a precariedade material e simbólica. O salário docente ignora tanto o trabalho realizado quanto seu valor social (valor de uso) e econômico (valor de troca), pois é insuficiente para garantir a subsistência do professor como trabalhador. Essa remuneração, considerada “íniqua” e “muito baixa”, não segue as leis de mercado nem atende às necessidades básicas, configurando uma situação em que a categoria obriga seus trabalhadores a se dedicarem a um trabalho para o qual não existe salário, gerando um sofrimento psíquico associado à iniquidade. E mesmo passadas mais de duas décadas o diagnóstico de Codo (1999) continua a ressoar no presente, mesmo após a criação da Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), especialmente em contextos em que o poder público recorre a abonos, bonificações e subsídios que esvaziam a valorização efetiva do trabalho docente. Além disso, a imagem pública do professor é constantemente deteriorada pelo discurso midiático sobre o “descaso da educação pública” e os “resultados ruins” dos alunos, o que “fere profundamente sua identidade” e suscita dúvidas sobre sua competência (CODO, 1999, p. 83). O professor vê-se

diante de “pesados moinhos de vento” estruturais — violência, falta de recursos, baixos salários —, mas internaliza o fracasso como responsabilidade exclusiva: “Professor que é bom professor ensina e os alunos aprendem; se ele não consegue é porque é um mau professor” (CODO, 1999, p. 82).

A impossibilidade de concretizar o vínculo afetivo necessário, a crise identitária agravada pela feminização e pelas mudanças de gênero, a precariedade material extrema e a desvalorização simbólica convergem para uma “[...] fragilidade especial: a suspeição sobre a própria competência” (CODO, 1999, p. 82). Quando o reconhecimento social e institucional pelo esforço investido falha, “o sofrimento no trabalho carece de sentido para o sujeito”, minando o “investimento afetivo, emocional e cognitivo” necessário, pois “[...] um bom trabalhador não pode existir em abstrato; seu ser se produz na atividade de trabalho” (CODO, 1999, p. 85). É nesse caldo de contradições estruturais — onde a essência afetiva e histórica do ato educativo é sistematicamente bloqueada pelas lógicas desumanizantes do mercado e pela precarização — que se gesta o processo de exaustão e desistência caracterizado como *burnout* docente, ameaçando não apenas o indivíduo, mas a própria sustentabilidade da educação.

A crise intergeracional diagnosticada por Berardi (2007) intensifica exponencialmente as contradições apontadas por Codo (1999). Se a estrutura escolar já bloqueava historicamente o 'circuito afetivo' essencial à prática docente, o advento da geração pós-alfabética — socializada pela mediação maquínica e não pelo vínculo humano — aprofunda esse abismo. Quando professores formados na cultura alfabético-crítica encontram alunos cujas subjetividades são moldadas por fluxos digitais fragmentados, a mediação simbólica torna-se impossível. O resultado é uma dupla captura: de um lado, docentes asfixiados pela impossibilidade de realizar seu trabalho afetivo; de outro, estudantes imersos em um vazio de sentido que frequentemente transborda em violência.

Em *Generación Post Alfa* (BERARDI, 2007), oferece uma análise incisiva das transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas na transição do século XX para o XXI. Seu trabalho convida a uma reflexão sobre o desmantelamento das velhas narrativas e dos modelos de produção que, por décadas, sustentaram a modernidade, dando lugar a novos paradigmas onde

as relações entre trabalho, valor, comunicação e subjetividade assumem contornos inéditos e contraditórios. Berardi identifica a transição da escrita alfabética para um regime comunicacional dominado por imagens e interações imediatas. Ele ilustra essa metamorfose com casos como a manchete “GUN RULE” de 15 de fevereiro de 2007, quando um adolescente foi assassinado em Londres durante disputas de gangues escolares, evidenciando que a violência juvenil não se restringe a realidades periféricas apenas. Na Itália, cenas de desrespeito extremo — desde a exposição de alunos em vídeos virais até professores à beira do colapso — denunciam o caos educacional, enquanto em França, após as revoltas dos subúrbios de 2005, o debate sobre a disciplina escolar tornou-se central na política de segurança interna. Nesse cenário, intelectuais como Alain Finkielkraut atribuíram a crise exclusivamente ao relaxamento da autoridade nas escolas. Em entrevista de 2005, ele lamentou o abandono de um modelo austero e hierárquico, responsabilizando reformas pedagógicas por reduzir o rigor e abrir as portas ao “ruído externo”. Porém, Berardi (2007) contrapõe essa visão, argumentando que o problema é mais complexo: não resulta apenas de permissividade, mas da fragmentação identitária provocada pela superexposição tecno-comunicacional.

Historicamente, o capitalismo industrial baseava-se na relação determinística entre o tempo de trabalho e o valor, permitindo a mensuração objetiva de oscilações de preços, salários e lucros. Contudo, com a introdução das tecnologias microeletrônicas e a mentalização do trabalho produtivo, esse equilíbrio rui e dá lugar a um regime de indeterminação. A partir do rompimento da regra da convertibilidade do dólar — um marco evidenciado pela decisão de Richard Nixon em 1971 —, o capitalismo norte-americano passou a legitimar sua posição na economia global por meio da força, e não mais através da contabilidade dos “tempos objetivos” de trabalho. Assim, o sistema econômico é reinterpretado como uma técnica de modelagem das relações sociais, regida por sinais, simulações e hiperrealidades, onde a violência, a armadilha e a mentira passam a definir o valor. Nessa perspectiva, o signo se desliga de seu referente, transformando-se em uma simulação sem uma base ontológica sólida, o que caracteriza o emergente semiocapitalismo — um modelo no qual o antigo paradigma de produção cede lugar a uma nova lógica de flexibilização e incerteza.

Para Berardi (2007), esse novo regime se manifesta intensamente a partir de diversas “bifurcações” históricas e culturais que marcam rupturas fundamentais na organização social e política. Um dos momentos emblemáticos é o ano de 1977, que simboliza a tensão entre utopia e distopia. Neste período, a efervescência dos movimentos jovens – evidenciada pelo surgimento do punk, pela mobilização estudantil e pelas inovações tecnológicas emergentes – confronta o colapso das antigas formas organizacionais. A energia criativa dos jovens carrega a esperança de uma transformação emancipadora, ao mesmo tempo em que evidencia a iminente distopia marcada pela flexibilização e precarização das relações sociais. Essa ambivalência se torna ainda mais significativa quando observamos a transformação que ocorre na esfera da comunicação: a música dos Sex Pistols, por exemplo, encapsula o grito de “No Future”, que rejeita as promessas vazias de um sistema opressor e ao mesmo tempo abre a possibilidade de reconstrução de identidades culturais e políticas, ainda que permeadas por incertezas e tensões.

Em paralelo à revolução econômica, as mudanças tecnológicas profundas têm reconfigurado as subjetividades, dando origem à chamada geração pós-alfabética. Diferentemente das gerações alfabético-críticas, que aprendiam de forma hierárquica e direta os saberes culturais e políticos, os novos sujeitos crescem em ambientes digitais onde o aprendizado ocorre via fluxos de informação dinâmicos, fragmentados e intensamente mediados por máquinas. Essas crianças e jovens – que muitas vezes absorvem mais palavras e referências através dos dispositivos digitais do que pelo contato direto com seus familiares –, experimentam uma reorganização radical dos vínculos afetivos, da memória coletiva e dos modos de socialização. A metamorfose do sujeito tipográfico, tradicionalmente estruturado por um discurso sequencial e racional, para um sujeito eletronicamente modelado por impulsos emocionais, imagens e conexões instantâneas, desafia os métodos clássicos de transmissão do conhecimento e impõe o repensar da educação e das políticas culturais.

Alguns anos depois, em *Fenomenologia do fim*, Berardi (2017) continua a argumentar que a aceleração tecnológica do semiocapitalismo desagrega os processos de subjetivação, especialmente por meio da crise na transmissão

intergeracional da linguagem. Essa descontinuidade semiótica — na qual crianças aprendem mais com máquinas algorítmicas do que com corpos humanos — fragiliza radicalmente o vínculo entre significante e significado.

É precisamente nesse hiato que se inscreve a tese central da filósofa italiana Luisa Muraro segundo qual a relação afetiva com o corpo materno constitui a matriz irreduzível da significação, sendo sua erosão não apenas um fenômeno cognitivo, mas um colapso na ordem simbólica fundante.

No livro *L'ordre simbolico della madre*, Muraro (1994) aponta uma relação constitutiva entre filosofia e patriarcado. Essa relação se evidencia no próprio início da filosofia, no ato fundante de filosofar. Isso se manifesta em Platão, ao figurar a iniciação filosófica como um segundo nascimento que nega o reino da geração como lugar da aparência, da cópia, do corruptível e provisório; em Descartes, quando o filósofo procura desfazer-se de todos os preconceitos incutidos pela educação e pelos sentidos, reduzindo a existência a uma *res cogitans* abstrata; e em Husserl, ao instituir a *epoché* como suspensão radical do “ser-já-dado do mundo”. Em todos os casos, Muraro identifica uma estrutura unânime de negação do poder simbólico da mãe, operando uma transferência dos atributos gerativos maternos para a esfera cultural masculina. A filosofia, assim, desde suas origens, constitui-se como um projeto de matricídio simbólico (nos termos de Irigaray), estabelecendo alicerces que silenciam a autoridade materna ao reduzir seu legado a uma natureza opaca a ser dominada pelo *logos* patriarcal.

Essa dinâmica, argumenta Muraro (1994), cria uma armadilha epistêmica para as mulheres: ao aderirem à tradição filosófica em busca de autonomia simbólica, veem-se paradoxalmente alienadas da potência materna que fundamenta sua existência. A saída desse impasse exige uma reviravolta radical – o “saber amar a mãe” como gesto político e epistêmico primordial. Esse saber, adquirido mediante o reconhecimento da dívida simbólica para com a autora da vida, rompe o círculo vicioso de aversão e submissão, inaugurando um novo início lógico. Longe de ser um afeto privado, tal saber reconfigura a relação com a linguagem e com a autoridade, permitindo às mulheres reivindicar uma textura simbólica própria, não mais ancorada na negação da genealogia feminina, mas em sua potência generativa. Assim, a política das mulheres, ao ressignificar o vínculo materno, desvela o privilégio

histórico oculto na construção filosófica patriarcal e abre caminho para uma reordenação simbólica fundada na gratidão, e não na usurpação.

Muraro (1994) identifica no “saber amar a mãe” o fundamento epistêmico e ontológico desprezado pela tradição filosófica patriarcal. Após anos de frustração com uma filosofia que lhe parecia “morta” – por seu caráter abstrato e desenraizado da experiência materna originária –, a autora descobre que esse saber restaura o valor do pensamento filosófico ao reatar o vínculo entre linguagem, verdade e corporeidade. Rejeitando metáforas do “segundo nascimento” (presentes até mesmo em figuras que a autora admira como Irigaray e Rich) por esvaziarem a autoridade real da mãe, Muraro (1994) propõe um simbolismo não metafórico: a experiência concreta da infância, onde a mãe opera como centro de uma “mitologia realista” que estrutura o sentido do ser.

Essa reconexão com a matriz simbólica materna surge como antídoto ao niilismo moderno, especialmente ao “niilismo do ser-ficção” — onde a linguagem, desenraizada de seu vínculo afetivo original, substitui a verdade por credibilidade operacional. Muraro (1994) denuncia como a filosofia patriarcal (de Kant a Descartes) silenciou a potência materna, convertendo-a em “tumba vazia” (a coisa em si kantiana) e gerando uma incompetência simbólica: a incapacidade de afirmar “o que é”. Com isso conclui que restaurar o amor materno na vida adulta — não como regressão, mas como tradução da autoridade originária — é o gesto político capaz de refundar uma ordem simbólica onde “ter sentido” e “ser verdadeiro” coincidem, superando a crise de significação que caracteriza a cultura ocidental.

A experiência criadora das origens – relação dinâmica entre ser-parte (sujeito) e ser-ser (matriz da vida) – constitui o cerne ontológico da linguagem. Contudo, essa relação fundante é sistematicamente obliterada pela cultura patriarcal, que impõe um corte tético ao substituir o vínculo materno por um solipsismo (“eu” ou “nós”). Nesse processo, a separação artificial entre natureza e cultura opera como violência simbólica: a suposta “independência” exige romper com a parceria criadora mãe-criança, reduzindo a mãe a figura biológica e negando sua autoridade como fonte do sentido do ser. A falsa narrativa de que aprendemos a falar apenas na esfera social (e não com e da mãe) encobre a chora semiótica – espaço pré-simbólico onde pulsões se

organizam no corpo a corpo com o corpo materno, já na vida intrauterina, quando a voz materna inaugura a “terceridade” (Peirce) como horizonte de significação.

Superar essa ruptura exige restabelecer a ordem simbólica da mãe mediante contratação simbólica: pacto de reconhecimento recíproco que restaura o dom revogável da palavra. Aqui, a mudança epistemológica é radical: rejeita o dualismo mente/corpo e reconhece que saber falar é trazer o mundo ao mundo – ato possível apenas em relação com a matriz da vida, não na autonomia ilusória. A prática contratual, longe de regressão, reativa o ponto de vista originário onde real, autoridade e dizibilidade se entrelaçam vitalmente, libertando a linguagem da repetição autodestrutiva. Assim, a ordem lógica não é dada a priori nem convenção vazia, mas forma-se obedecendo à necessidade encarnada: o corpo materno como fundamento inseparável da linguagem, onde ser e pensamento coexistem no interesse recíproco que define a própria mãe e a palavra.

Para Berardi (2017), o desajuste entre a plasticidade neural inata e os estímulos ambientais contemporâneos desencadeia transformações profundas nos processos cognitivos. Especificamente, a aquisição linguística — tradicionalmente ancorada no vínculo afetivo com o corpo materno, conforme teorizado por Muraro (1991) — sofre ruptura devido à transferência desse processo para dispositivos digitais. Tal transição fragiliza a relação semântica entre significante e significado, reduzindo-a a convenções operacionais desprovidas de corporeidade. Paralelamente, a reconfiguração das dinâmicas familiares sob pressões capitalistas (como a migração laboral feminina e a terceirização do cuidado infantil) intensifica essa desconexão, substituindo a pragmática relacional por interações mediadas por máquinas.

Essa mutação cognitiva manifesta-se socialmente como precarização epistemológica, cujo núcleo reside no enfraquecimento da linguagem como ferramenta crítica. A aceleração da infoesfera compromete funções neurocognitivas essenciais: a atenção fragmenta-se sob estímulos simultâneos; a memória externaliza-se para sistemas artificiais uniformizantes; e a imaginação empobrece pela homogeneização dos engramas. Consequentemente, a capacidade hermenêutica de discriminação verdadeiro/falso — historicamente associada à cultura escrita sequencial —

cede lugar à elaboração mitológica, conforme prognosticado por McLuhan. Tal colapso da criticidade não apenas reflete, mas também fundamenta, a precarização material das relações sociais no capitalismo tardio. Esse diagnóstico, entretanto, indica a urgência de práticas educativas que restabeleçam experiências corporificadas de linguagem e memória, reenraizando o saber no vivido

Voltando ao texto *Generación Post Alfa*, Berardi (2007) refina o conceito de geração, deslocando-o de um marcador biológico para uma condição moldada pelo ambiente técnico-cognitivo. Na era pós-industrial, as classes sociais permanecem relevantes, mas a filtração geracional torna-se determinante para a percepção do mundo. A chamada “geração vídeo-eletrônica” (anos 1970–1990) distingue-se da “geração conectiva” (pós-1990) por padrões distintos de atenção e formas de sociabilidade. Essa cisão explica por que transtornos como o TDAH, frequentes em todas as classes, refletem mais o colapso do contato afetivo e a aceleração dos fluxos informacionais do que uma doença isolada.

A emergência da conectividade, ao mesmo tempo em que amplia horizontes e abre novas possibilidades de interação e auto-organização, traz consigo uma vertiginosa precarização das relações de trabalho e afetivas. O avanço das tecnologias digitais tem potencial para democratizar o acesso à informação, mas também revela e agrava desigualdades históricas, ao mesmo tempo em que fragmenta vínculos sociais e intensifica condições instáveis de empregabilidade – fenômeno evidenciado, por exemplo, no contexto brasileiro, onde o crescimento da jornada de trabalho e a flexibilização dos vínculos laborais coexistem com um aparente aumento no acesso às tecnologias. Essa ambivalência é representativa de um cenário em que a inteligência artificial e os automatismos não são ferramentas neutras, mas agentes ativos na reconfiguração das relações sociais e laborais, desafiando a possibilidade de uma inclusão autêntica e reforçando disparidades existentes.

Outro aspecto central abordado por Berardi é a transformação das formas de trabalho e do desejo na era digital. O que antes era definido pelo trabalho físico e pela consolidação das relações industriais, passou a ser encapsulado pela lógica do “trabalhador cognitivo”. Hoje, a identidade se funde ao trabalho digital, que, ao mesmo tempo em que permite a especialização e a

personalização dos processos produtivos, esvazia a vida cotidiana de dimensões como o erotismo e a solidariedade. A inversão do desejo – onde o trabalho se torna o único espaço de confirmação narcísica e a competição transforma o outro em inimigo – gera um cenário de ansiedade e alienação, onde a felicidade se esvai na busca incessante por acumulação e onde o tempo de viver é consumido por uma lógica de hipercompetitividade.

No contexto escolar, tais transformações assumem contornos dramáticos. A transmissão intergeracional das tradições culturais e educativas encontra-se comprometida pela emergência do semiocapitalismo, que, por meio da sujeição maquínica, engendra uma nova geração introduzida no mundo das imagens em detrimento do contato afetivo direto. Este cenário é agravado por episódios de violência nas escolas – desde incidentes emblemáticos, como os casos registrados em Londres, na Itália e em Paris, até o crescente diagnóstico de transtornos como o TDAH –, onde os fluxos de informação agressivos e a precariedade dos vínculos afetivos contribuem para uma desregulação que vai além da mera insubordinação ou da falta de autoridade. Críticas vigorosas de intelectuais, como Alain Finkielkraut, que clamam pelo retorno de um modelo autoritário e austero no ambiente escolar, evidenciam a dificuldade de conciliar a necessidade de disciplina com a complexa realidade de uma sociedade hipercapitalista, na qual as raízes da violência se mostram intrinsecamente ligadas à desestruturação dos vínculos maternos e afetivos.

A crítica ao neoliberalismo também se faz presente ao ilustrar como as decisões políticas contemporâneas – frequentemente dominadas por automatismos tecnofinanceiros – institucionalizam a precarização da vida social e transformam a lógica do crescimento econômico em uma doutrina absoluta. Nesse regime, os antigos modelos de produção e a autoridade tradicional são substituídos pela aleatoriedade dos valores flutuantes, onde o capital se serve da violência simbólica e do cinismo para impor regras arbitrárias à atividade social. Esse processo, descrito de forma aguda por Baudrillard em sua obra *L'échange symbolique et la mort* (1976), na qual revela que toda a realidade é absorvida pela hiperrealidade do código da simulação, prenunciando uma nova era em que os significados se perdem na multiplicidade dos simulacros e o valor se dissocia do tempo de trabalho.

Por fim, a discussão sobre o conceito de “geração” ganha nova dimensão na análise pós-industrial, na qual as identidades coletivas, antes definidas pelas classes sociais e pela continuidade histórica, são reconfiguradas em função de um ambiente tecno-cognitivo que fragmenta a experiência e desestabiliza a memória coletiva. O fenômeno geracional deixa de ser um simples marcador biológico para se transformar em um horizonte comum de possibilidades cognitivas e experienciais, onde a incomunicabilidade entre os sistemas interpretativos de referência evidencia a profundidade da transformação vivida pela sociedade contemporânea. Nesse novo cenário, a consciência, outrora produto do ser social, se torna predominantemente moldada pelo imaginário tecnológico e pela dinâmica dos fluxos de informação, redefinindo a própria natureza da identidade humana.

As reformas curriculares brasileiras recentes, sobretudo a BNCC e sua operacionalização via plataformas digitais, materializam pedagogicamente o semiocapitalismo. Ao substituir a relação pedagógica dialógica por interações padronizadas em ambientes virtuais, tais dispositivos não apenas esvaziam o vínculo intersubjetivo, mas replicam a mesma lógica de fragmentação temporal que Berardi identifica no regime conectivo. A métrica de desempenho substitui a escuta, a competência operacional suplanta a crítica, e a dessensibilização — gerada pela saturação informacional — corrói as bases afetivas que Codo considerava indispensáveis para o ato educativo. Nesse cenário, a violência escolar surge como resposta patológica à desertificação simbólica do espaço educativo.

Dez anos depois, em *Heroes: Asesinato masivo y suicidio* (BERARDI, 2017), o filósofo aprofunda a gênese da violência extrema a partir do semicapitalismo: um estágio em que a energia psíquica é explorada por meio da hiperestimulação dos sistemas nervosos. Segundo ele, a linguagem técnica converte-se em ordens desprovidas de afeto, criando uma dessensibilização que precede massacres. Berardi descreve esse processo como “retroalimentação positiva”, mas o conceito de aceleração catabólica — aludindo à degradação violenta da subjetividade — capta com maior exatidão nosso colapso psíquico diante da sobrecarga midiática.

Os ataques extremos nas escolas, o burnout docente e a crise de aprendizagem revelam-se, assim, faces da mesma moeda cunhada pelo

semiocapitalismo. A exploração da energia psíquica (BERARDI, 2017) esgota professores condenados a gerar afeto em estruturas que o asfixiam (CODO, 1999), enquanto a aceleração catabólica dos fluxos informacionais dessensibiliza jovens desconectados de referenciais simbólicos coletivos. A violência institucional — expressa em currículos que ignoram diversidades e plataformas que automatizam relações — não é mero pano de fundo, mas engrenagem ativa nesse processo. Resistir exigirá não apenas políticas pontuais, mas a reconstrução de ecologias de sentido capazes de religar o que o semiocapitalismo fragmentou: tempo, afeto e comunicação.

No livro *Redes e paredes*, a filósofa argentina Paula Sibilia (2012) nos ajuda a refinar o entendimento sobre a escola semiocapitalista. Contudo, se Berardi nos alerta para odessensibilização afetiva e erótica na psicoesfera, Sibilia (2012) enxerga, nessas mesmas redes, possibilidades de reinvenção subjetiva. No contexto atual marcado pela aceleração das trocas simbólicas, pela onipresença das redes digitais e pela incorporação da lógica empresarial em todos os domínios da vida, inclusive na educação, observa-se uma profunda reconfiguração das formas de subjetivação. As transformações advindas da sociedade em rede e do capitalismo cognitivo geram uma crise não apenas institucional, mas antropológica. Nesse cenário, torna-se evidente o descompasso entre a estrutura escolar tradicional e as novas formas de ser, aprender e se comunicar que emergem no seio do semiocapitalismo.

Sibilia aponta para a emergência de subjetividades exteriorizadas”, nas quais o “eu” deixa de se organizar em torno de uma interioridade profunda — cultivada por práticas de introspecção, leitura e escrita — para se constituir na superfície das telas e da pele, em performances visíveis e interativas (SIBILIA, 2012). A construção de si passa a ocorrer prioritariamente no regime da visibilidade, conformando personalidades alterdirigidas, ou seja, voltadas ao olhar do outro, e não mais introdirigidas, como nas sociedades disciplinares de outrora. De acordo com a autora:

A era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que a se retraírem na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). (SIBILIA, 2012, p. 63).

Esse fenômeno implica o surgimento de “bioidentidades”, isto é, subjetividades que se apoiam em traços biológicos — como códigos genéticos, configurações cerebrais ou características físicas — em detrimento das antigas categorias metafísicas da interioridade, da alma ou do sujeito essencial. Como observa Sibilia (2012, p. 43), essas novas identidades se tornam compatíveis com a lógica do espetáculo e com os dispositivos de controle contemporâneos, substituindo “o hábito já meio vetusto de tecer secretamente a própria identidade” por formas de exposição contínua e administração visual do eu. A emergência das subjetividades exteriorizadas em Sibilia complementa o diagnóstico de crise antropológica na escola semiocapitalista, pois mostra que a dependência da visibilidade não se limita ao campo pessoal, mas invade o ambiente educacional. Evidencia-se que a escola, fundada na introspecção letrada, se vê desafiada a dialogar com sujeitos cuja noção de si se produz na performance constante. Nesse cenário, o tédio e a evasão escolar — frutos do choque entre estruturas rígidas e corpos hiperestimulados — podem ser interpretados como recusa a um modelo que não oferece espaços de visibilidade significativa.

No plano educacional, as consequências desse processo são profundas. A escola, tradicionalmente baseada na cultura letrada e na introspecção disciplinar, revela-se progressivamente disfuncional frente às subjetividades digitais. Enquanto a sociedade opera sob regimes de conectividade, instantaneidade e fluxo, a instituição escolar insiste em estruturas rígidas, confinadas e hierarquizadas. Para Sibilia (2012), esse anacronismo explica o mal-estar que atravessa a escola, cuja arquitetura física e simbólica parece incapaz de dialogar com os corpos e mentes hiperestimulados dos jovens contemporâneos.

A autora argumenta que, ao herdar o modelo disciplinar do século XIX, a escola tornou-se uma instituição refratária às exigências da atualidade. Em um tempo marcado pela fluidez e pela ubiquidade digital, a experiência escolar ainda depende de horários fixos, carteiras enfileiradas, autoridade verticalizada e currículo padronizado (SIBILIA, 2012). Esse descompasso, além de gerar tédio e evasão, evidencia o esgotamento de uma forma de escolarização centrada na transmissão unidirecional do saber e na contenção dos corpos.

A crescente rejeição dos estudantes ao modelo escolar não decorre apenas da suposta superficialidade dos meios digitais, como comumente se argumenta, mas da falência de uma lógica educacional que já não encontra eco nos modos de subjetivação atuais. Nesse sentido, a evasão escolar e o desinteresse pedagógico refletem uma profunda crise de sentido: a escola deixou de ser um espaço significativo para a constituição das subjetividades juvenis. Como afirma Sibilía (2012, p. 90), “os jovens de hoje têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares”.

Essa crise é intensificada pela penetração da racionalidade empresarial no interior da escola. A substituição das finalidades formativas pela lógica do desempenho e da empregabilidade converte o espaço educacional em um laboratório de competências adaptativas. A figura do estudante como “empreendedor de si” torna-se central: ele deve gerir sua marca pessoal, desenvolver “skills” e competir em um mercado flexível e instável (SIBILIA, 2012). Esse modelo, coerente com o semiocapitalismo, esvazia a potência crítica da educação e transforma a escola em uma agência de recursos humanos. Além disso, o deslocamento do “eu introdirigido” para o “eu alterdirigido” ilumina a captura da racionalidade empresarial na educação. Ao descrever a performance como comportamentos marcados, emoldurados ou acentuados no dia a dia, Sibilía revela como a escola passa a funcionar como um palco corporativo: alunos e professores são constantemente convocados a “performar” competências e a gerir sua imagem para corresponder às demandas de empregabilidade e “empreendedorismo de si”. Esse artifício, coerente com o semiocapitalismo, reforça o argumento de que a crise escolar não é apenas institucional, mas nasce de uma revolução antropológica na forma de ser e aprender.

Nesse contexto, a figura do professor também sofre desvalorização. Sua autoridade tradicional — já fragilizada — é deslegitimada em um ambiente onde o saber não é mais monopólio do mestre, mas produto acessível e fragmentado nas redes. A “transmissão do conhecimento”, fundamento da pedagogia clássica, perde lugar para estratégias de autoaprendizado e consumo personalizado de conteúdos. A escola, então, enfrenta o desafio de se reinventar ou desaparecer, pois sua função de mediação cultural é hoje

disputada por plataformas digitais, algoritmos e redes corporativas (SIBILIA, 2012).

Contudo, longe de propor o colapso definitivo da escola, Sibilia sugere que sua crise pode abrir fissuras para novas formas de vinculação e reinvenção do espaço educativo. A falência da cultura letrada como eixo exclusivo da formação não significa o fim da educação, mas exige sua reconfiguração em consonância com as novas linguagens, corporeidades e sensibilidades do presente. Trata-se, segundo a autora, de abandonar o ideal iluminista de formação integral baseada na introspecção e no sacrifício, para abrir-se à construção de “vínculos reais de pensamento”, ainda que frágeis e situacionais (SIBILIA, 2012, p. 180).

Dessa forma, a escola não deve se ancorar em uma nostalgia improdutiva da ordem disciplinar, mas tampouco pode se render integralmente ao pragmatismo mercadológico do semiocapitalismo. Seu desafio histórico é tornar-se um espaço de experimentação coletiva, onde novas formas de subjetivação e aprendizado possam emergir, não sob o signo da produtividade, mas da criação de sentido.

A globalização e a ética neoliberal corroeram a capacidade dos Estados nacionais de organizar simbolicamente suas instituições, extinguindo as condições que produziam subjetividades modernas (cidadão, aluno, soldado). Como consequência, escolas perderam seu estatuto disciplinar, transformando-se em empresas que operam sob lógica mercantil: deixaram de formar alunos-cidadãos para “capacitar clientes” em mercados competitivos. Essa reconfiguração substituiu a lei universal – estável e igualitária – pela fragmentação normativa, onde regras são negociáveis e efêmeras, gerando um cenário de incerteza em que cada indivíduo precisa lutar por si em contextos hostis e mutáveis.

Essa transição acarreta paradoxos profundos: se por um lado liberta das opressões disciplinares, por outro expõe os indivíduos à crueldade do mercado, onde direitos tornam-se mercadorias acessíveis apenas a alguns. A perda da autoridade simbólica (do Estado, da lei, do professor) fragiliza vínculos institucionais, e o sofrimento contemporâneo emerge não da repressão, mas da ausência de normas compartilhadas. A desigualdade se aprofunda, segregando quem tem acesso a serviços educacionais “premium” daqueles

marginalizados pelo poder aquisitivo. A escola, agora esvaziada de seu ideal igualitário, tenta adaptar-se, mas arrisca-se a consolidar uma nova “humanidade” definida pelo consumo, onde apenas inseridos nas redes mercantis são considerados plenamente cidadãos.

Embora Sibilia (2012) diagnostique o fracasso da escola, sobretudo como efeito do declínio simbólico e prático do Estado-nação no âmbito da reconfiguração semiocapitalista, esse diagnóstico soará hoje incompleto se desprezarmos a dinâmica geopolítica que se consolida desde meados da década de 2010. No momento em que as potências do Sul-global — Brasil, Índia, China — avançam sobre espaços antes dominados pelo Norte-global, passa a emergir uma reação da máquina estatal: a educação volta a ser tratada como instrumento estratégico de fortalecimento nacional, seja via currículos patrióticos, seja por meio de grandes investimentos em “tecnologias de aprendizagem” lastreadas em inteligência artificial. Essa nova “ofensiva” estatal não recupera, porém, o modelo disciplinar oitocentista nem o ideal iluminista de formação cívica — ao contrário, ela repagina o estatismo sob formatos híbridos, em que o controle algorítmico e a retórica do “desenvolvimento competitivo” misturam-se. Desse modo, longe de apenas dissolver a escola no mercado, o semiocapitalismo contemporâneo articula agora instrumentos de vigilância e de narrativas nacionalistas, como quem tenta recuperar a autoridade perdida, mas sob a lógica da performance e da eficiência globalizada.

4.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI: MEANDROS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

Atualmente, considera-se a educação integral como um modelo que pretende articular as dimensões cognitiva, afetiva, corporal e espiritual do ser humano. Assumindo a pessoa em sua globalidade, essa modalidade educacional emerge como uma proposta para a formação de cidadãos alinhados aos princípios dos direitos humanos. Tal proposta ganha ainda mais relevância em um contexto global marcado por transformações tecnológicas aceleradas, mudanças climáticas e o aumento das desigualdades sociais. Diante dos desafios contemporâneos, como guerras, deslocamentos forçados e

a ascensão de discursos extremistas, é fundamental analisar como a educação pode atuar na construção de uma cidadania que transcenda fronteiras e seja enraizada na dignidade humana.

No Brasil, o Programa de Ensino Integral (PEI), implementado em 2011, foi concebido para ampliar a jornada escolar e integrar saberes, visando formar indivíduos em sua integralidade. No entanto, enfrenta desafios que vão muito além da escassez de recursos: a atual racionalidade governamental, marcada por um economicismo que submete a educação a critérios exclusivamente mensuráveis, tem contribuído para o esvaziamento dos ideais de uma educação verdadeiramente integral. A prevalência de uma abordagem que prioriza a aprendizagem por índices quantitativos, cujo principal objetivo é satisfazer demandas de avaliações externas, compromete os aspectos humanizadores da prática pedagógica e afasta as escolas da concepção integral da pessoa humana.

Esta seção tem como objetivo realizar um resgate histórico das relações entre cidadania, direitos humanos e educação no Brasil, com ênfase na concepção de educação integral e na tentativa de concretizá-la por meio do Programa de Ensino Integral. Ao investigar como o PEI tem lidado com a tensão entre os princípios de formação integral e os imperativos de uma gestão baseada em mensurações e resultados, busca-se questionar se essas escolas conseguem, de fato, cumprir seu papel de promover os direitos humanos e formar cidadãos plenamente. A hipótese levantada é que, embora o programa tenha trazido avanços significativos, o foco excessivo em métricas quantitativas limita a potencialidade transformadora da escola, comprometendo seu papel como espaço privilegiado de formação cidadã.

A formação cidadã, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, é indispensável para a concretização de uma educação integral, entendida como aquela que contempla a totalidade do ser humano em suas dimensões ética, cognitiva, afetiva, social e cultural. Em um mundo marcado por transformações tecnológicas aceleradas, pela intensificação da globalização, pelas mudanças climáticas e pelo aumento das desigualdades sociais, torna-se urgente repensar o conceito de cidadania. Tradicionalmente associada à estadia, ou seja, à condição de pertencimento e vínculo formal de um indivíduo a um Estado-nação, essa visão é insuficiente diante dos desafios

globais do presente. O momento histórico exige a emergência de uma cidadania cosmopolita, que ultrapasse os limites geopolíticos e coloque a dignidade humana como valor universal e central. Essa cidadania transcende os direitos e deveres determinados exclusivamente pela relação com o Estado e busca engajar os indivíduos em uma responsabilidade coletiva e planetária, orientada por princípios éticos que reconheçam a interdependência entre povos, culturas e ecossistemas.

Esse desafio se torna ainda mais evidente quando analisamos os acontecimentos dramáticos das primeiras décadas do século XXI: guerras prolongadas, crises humanitárias, deslocamentos populacionais forçados, a multiplicação de refugiados e o agravamento das desigualdades sociais. Esses fenômenos são agravados por ondas crescentes de ódio, racismo, xenofobia e pela ascensão da extrema direita em escala global, que ameaçam valores fundamentais de solidariedade e coexistência pacífica. Nesse contexto, a educação assume um papel crucial ao formar cidadãos capazes de pensar além de suas fronteiras nacionais, comprometidos com a promoção da justiça social e do respeito à diversidade. Mais do que nunca, é necessário cultivar uma cidadania que reconheça o valor intrínseco de cada ser humano e que se comprometa ativamente com a construção de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável para todos.

Para abordar esse tema, basearei minha análise nos Fundamentos da Educação, com destaque para os campos da História, Filosofia e Sociologia da Educação. Essa reflexão será guiada por uma perspectiva prática, pensando como um professor comprometido com a formação de cidadãos e profissionais da Educação. Minha argumentação procura não apenas discutir os princípios que sustentam os direitos humanos, mas também propor estratégias de aprendizagem que viabilizem a incorporação desses pilares no cotidiano educacional, como parte essencial do espírito da Educação integral.

Discutir a formação cidadã em direitos humanos implica, necessariamente, refletir sobre como os princípios democráticos e os fundamentos da dignidade, da igualdade e da participação estão incorporados às práticas pedagógicas e aos documentos orientadores das escolas. No Brasil, isso abrange o currículo, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os planos de ação, as agremiações estudantis, as comissões escolares de direitos

humanos e, sobretudo, a gestão democrática da educação — princípio este assegurado no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988: *o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público, na forma da lei*. Tal diretriz é reiterada pela LDB em seu artigo 3º, inciso VIII, que estabelece como um dos princípios do ensino a gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a educação integral não pode ser concebida como um projeto abstrato ou apenas como a valorização de saberes eruditos e universalistas; ela deve se materializar em processos educativos que promovam a cidadania, os direitos humanos e a participação crítica na vida coletiva da escola e da sociedade. Trata-se, antes, de um conjunto de práticas educacionais que considera a pessoa humana em sua totalidade, reconhecendo-a simultaneamente como:

- Ser social, que aprende a conviver com os outros e com a diversidade, sendo socializado em um ambiente que promove valores de respeito mútuo e inclusão;
- Sujeito do conhecimento, que adquire novos saberes e os mobiliza para solucionar problemas complexos, desenvolvendo competências críticas e criativas;
- Sujeito afetivo, um corpo pulsante e sensível, capaz de vivenciar emoções e sentimentos como parte essencial do processo formativo;
- Sujeito espiritual, que busca sentido para a vida, orientando-se por valores e anseios que transcendem o imediato e promovem uma relação ética consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Essa concepção encontra respaldo tanto na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), que consagra o direito à educação em todas as suas dimensões quanto nos “Quatro Pilares da Educação” do relatório *Educar: Tesouro Escondido* (UNESCO, 1996), podendo ser alinhada à visão holística, interdimensional e interdisciplinar defendida pela Unesco e ao preceito constitucional brasileiro que define a Educação como um meio de formar para a cidadania e o trabalho. A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a Educação integral não é apenas uma meta idealista ou

teórica, mas um caminho prático e urgente para formar indivíduos capazes de atuar em um mundo plural, diverso e em constante transformação.

Atualmente, a noção de Educação integral tem ganhado crescente destaque nos debates educacionais, orientando não apenas reflexões teóricas, mas também a formulação de políticas públicas em diversos países. Essa concepção emerge com a pretensão de se tornar a abordagem mais apropriada para os desafios de uma sociedade marcada pela informação e pelo conhecimento. A chamada revolução informacional trouxe as comunicações para o centro dos processos produtivos, permitindo um acesso sem precedentes a bancos de dados e informações, de maneira mais rápida e eficiente do que em qualquer outro momento da história. Como sustenta Christian Marazzi (2009) na obra *O Lugar das Meias*, a entrada da comunicação nos processos produtivos pós-fordistas operou uma verdadeira “virada linguística da economia”, transformando a linguagem em força produtiva direta e reconfigurando radicalmente as relações entre trabalho, valor e política. Nesse novo paradigma, as “máquinas linguísticas” (como o sistema *just-in-time* ou o código de barras) convertem informações, códigos e interações simbólicas no cerne da criação de valor, dissolvendo as fronteiras entre produção material e imaterial. Essa transformação gera uma crise de mensurabilidade (desmesura), na qual o capital financeiro tenta capturar o excesso de valor gerado pela comunicação social, enquanto o Estado-nação perde capacidade regulatória frente a fluxos globais extraterritoriais. Assim, a política contemporânea deve ser redefinida a partir do conflito entre a exploração da linguagem como “tecnologia política” e as possibilidades de emancipação contidas na cooperação social linguistificada.

Essa reconfiguração radical do trabalho e do valor, marcada pela desmesura e pela extraterritorialidade do poder estatal, tem contribuído para questionar e, em muitos casos, superar a pedagogia pautada na transmissão de conhecimentos enciclopédicos e centrada na figura do professor como detentor exclusivo do saber. A abordagem tradicional, excessivamente focada na cognição e na aquisição de conhecimento por vias exclusivamente epistemológicas, mostra-se limitada frente às exigências de um mundo interconectado e em constante transformação. Contudo, como vimos na seção anterior, a aceleração tecnológica converteu a cognição em forma de trabalho

semiótico submetido aos ritmos do capital, fragmentando a atenção em “instantes” que deixam de ser instrumento de aprendizagem para servir à lógica da produção e do consumo (BERARDI, 2007). Isso acarreta muitos desafios à implementação da educação integral, pois as tecnologias comunicacionais estão transformando profundamente a ecologia mental e social da escola: a dissolução dos ritmos de atenção compromete a construção de vínculos afetivos e a socialização solidária, enfraquece a capacidade de reflexão crítica e reduz a experiência formativa a tarefas episódicas.

É precisamente nesse contexto que a Educação integral se apresenta como um paradigma educacional mais adequado. Ao propor uma perspectiva interdimensional, interdisciplinar e holística, ela valoriza não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as competências socioemocionais, as experiências corporais e a integração entre diferentes dimensões do ser humano. Essa abordagem reconhece que a formação plena do indivíduo exige atenção simultânea às esferas cognitiva, emocional, social e espiritual, oferecendo uma resposta mais abrangente às demandas contemporâneas.

Mas, de onde provém historicamente essa ideia de Educação integral? Como ela foi sendo consolidada e chegou até nós? O leitor talvez se surpreenda ao descobrir que suas bases foram amplamente impulsionadas por organismos internacionais, especialmente pela ONU e suas agências especializadas. Explicarei a seguir como essa concepção se desenvolveu e quais foram os principais marcos históricos que a consolidaram como um referencial importante para a educação no século XXI.

Em *A invenção dos direitos humanos*, a historiadora Lyn Hunt (2009) defende que os direitos humanos não emergiram como um conjunto estável de normas universais, mas sim como uma “força maleável” que ganhou consistência histórica por meio de disputas políticas, mobilizações coletivas e revisões conceituais ao longo dos séculos. No capítulo 5, Hunt analisa como essa ideia, inicialmente desdenhada como “um absurdo retórico” por críticos como Jeremy Bentham, foi moldada por conquistas progressivas — da expansão de direitos civis e políticos a trabalhadores, minorias e mulheres no século XIX — até se institucionalizar internacionalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando as catástrofes das duas

guerras mundiais demonstraram a insuficiência dos direitos restritos ao âmbito nacional.

Prosseguindo, Hunt (2009) examina as “deficiências dos direitos do homem” tradicionais ao apontar que, embora tais declarações tivessem potencial mobilizador, elas ficaram vulneráveis a concepções nacionalistas — como as críticas de Edmund Burke à abstração dos direitos universais — e a tensões ideológicas que recorreram a argumentos biológicos para justificar exclusões (sexismo, racismo, antissemitismo). Para Hunt, o poder genuíno dos direitos humanos reside nessa maleabilidade: eles se renovam na ação de multidões indignadas e empáticas que, apesar de contradições e conflitos internos, continuam a reclamar o respeito à dignidade humana como fundamento de qualquer ordem política legítima

Atualmente nos guiamos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, um importante documento na história dos direitos e da cidadania moderna. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos e em defesa da integridade e dignidade da pessoa humana. Esse documento é composto por trinta artigos e surgiu após a Segunda Guerra Mundial sendo o resultado de alguns séculos de elaboração, afinal, desde o fim da Idade Média quando apareceu a ideia de direito natural até a Revolução francesa e a *Declaração de direitos o homem e do cidadão* (1789), transcorreram alguns séculos.

De acordo com Marcos Falcão (2009), na Declaração dos direitos humanos é possível observar que há os direitos e deveres que todas as pessoas são imprescindíveis para qualquer sociedade civilizada. Segundo o autor:

[o] documento surgiu como um código moral, porque não teve um caráter impositivo. Traçou as linhas gerais de direitos civis, econômicos, sociais e culturais. Tais colocações são consideradas atuais, mesmo que estejam longe de serem colocadas em prática por todas as nações do mundo. Mas se tornou a base de grande parte do direito internacional. Na avaliação de especialistas e ativistas da área, a principal barreira para a implementação da declaração é a impunidade. A falta de punições rígidas e de uma fiscalização sobre os

direitos humanos facilita a violação dos preceitos da declaração. (FALCÃO, 2009, s/p).

Porém, ainda, nessa época, essa Declaração da ONU enfrentava resistências e só começou a tomar rumos mais prósperos na década de 1960, momento no qual surgiram os primeiros pactos internacionais de defesa e compromisso em relação aos direitos humanos. Entretanto, em meio à Ditadura militar (1964-1988) e falta de interesse dos governantes, o documento ficou suspenso, vindo à tona, novamente, propriamente, em 1993, com a Conferência Mundial de Direitos Humanos que ocorreu em Viena. Nesse momento tão efervescente foi amplamente apoiada pelos movimentos sociais. Pode-se notar como a Declaração de 1948 influenciou a redação de documentos importantíssimos no Brasil como Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, 1990; ou, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, de 1996.

Para entender como chegamos às formulações contemporâneas sobre os direitos humanos é preciso observar como foi a evolução da ideia de cidadania da Idade Moderna até os nossos dias. Esse esquema histórico corresponde precisamente, primeiro, ao período de consolidação das monarquias, administrados por meio dos direitos naturais; segundo, com o iluminismo e as Revoluções Burguesas temos a ampliação dos direitos políticos; e, por último, aparecem os direitos sociais, com o movimento dos trabalhadores, os sindicatos, o socialismo e a formação da sociedade democrática no século XX. Desse modo podemos dizer que muitos direitos foram conquistados com base na disputa, na luta de diferentes movimentos sociais ao longo da história.

Educação integral e direitos humanos compartilham uma mesma visão de mundo, baseada no holismo — ou seja, na ideia de considerar a pessoa humana em sua totalidade. Essa perspectiva tem raízes nos debates promovidos em fóruns e conferências educacionais organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU), com destaque para eventos marcantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência de Chicago. Esses encontros ajudaram a consolidar a ideia de uma educação que integra diferentes dimensões do indivíduo e dialoga diretamente com os princípios dos direitos humanos.

Embora os direitos humanos tenham uma longa história, cujas raízes remontam às civilizações da Antiguidade, é impossível ignorar a influência da tipologia proposta por Thomas H. Marshall em sua obra *Cidadania, Classe Social e Status* (1967). Analisando a sociedade inglesa, Marshall propôs uma categorização dos direitos que continua sendo uma referência central para entender o desenvolvimento das concepções de cidadania. Ele distingue três tipos principais de direitos:

1. Direitos civis: os mais antigos, vinculados à reflexão sobre os direitos naturais desenvolvida pelos filósofos contratualistas nos séculos XVI e XVII. Esses direitos incluem a proteção da vida, o direito a um julgamento justo e imparcial, o habeas corpus, entre outros. Sua consolidação ocorreu no século XVIII, acompanhando os ideais iluministas e as revoluções burguesas.
2. Direitos políticos: relacionados à participação ativa dos cidadãos nos processos de tomada de decisão da sociedade. Para além do direito ao voto (sufrágio), envolvem o engajamento em órgãos governamentais, instâncias representativas e mecanismos decisórios que garantem a representatividade democrática.
3. Direitos sociais: mais recentes em sua formulação, dizem respeito ao acesso às conquistas coletivas da sociedade, como saúde, educação, moradia, seguridade social e outras condições básicas para uma vida digna. Esses direitos são frutos das lutas operárias e do desenvolvimento dos Estados de bem-estar social, especialmente a partir do século XIX.

Os direitos políticos começaram a se consolidar após a Revolução Francesa de 1789, que marcou uma ruptura com as estruturas monárquicas absolutistas e trouxe a ideia de participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios. Já os direitos sociais foram conquistados ao longo dos séculos XIX e XX, fruto das lutas históricas dos trabalhadores por melhores condições de vida e trabalho, especialmente no contexto da industrialização e das demandas por justiça social.

Entretanto, o breve século XX, como o historiador Eric Hobsbawm o caracterizou, trouxe consigo um panorama de catástrofes que abalaram profundamente a sociedade europeia. As duas guerras mundiais devastaram continentes inteiros, deixando um cenário de terra arrasada e milhões de

mortos. A Liga das Nações, criada após a Primeira Guerra Mundial com o objetivo de promover a paz, fracassou em sua missão de evitar novos conflitos. Em seu lugar, em 1945, surgiu a Organização das Nações Unidas (ONU), com a promessa de construir uma nova ordem global baseada no diálogo entre as nações.

O horror dos campos de concentração nazistas, como Auschwitz, e a revelação das câmaras de gás expuseram ao mundo o inominável: o extermínio em massa, a limpeza étnica e o racismo de Estado promovido pelo nazismo. Esses eventos trágicos não apenas evidenciaram o fracasso da civilização europeia em conter o ódio e a intolerância, mas também impulsionaram a criação de uma nova agenda global centrada na promoção dos direitos humanos universais.

Nesse cenário de reconstrução global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1948. Este documento histórico consolidou um conjunto de direitos e liberdades fundamentais, inerentes a todos os seres humanos, sem distinção de origem, raça, gênero ou condição social. Entre seus princípios centrais estão a igualdade em dignidade e direitos (Art. 1), o direito à segurança social, à educação e ao trabalho (Art. 22 e seguintes), bem como a condenação expressa à tortura, ao tratamento cruel, desumano e degradante (Art. 5). A Declaração sublinha a dignidade da vida humana como valor inalienável e exorta os países signatários a adotarem medidas concretas para a proteção e promoção desses direitos em todas as esferas.

No campo da educação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), criada em 1945, desempenhou um papel central na formulação de políticas educacionais que promovem os valores universais da Declaração. Em seus esforços, lançou documentos fundamentais que orientaram o debate global sobre educação e direitos humanos. Cronologicamente a seguir:

Relatório Faure (1972) – *Aprender a ser*: a educação do futuro, coordenado por Edgar Faure, enfatizou a educação como um processo contínuo ao longo da vida, essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Introduziu uma visão da educação que valoriza não apenas a

aquisição de conhecimentos, mas também a formação de cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Relatório Delors (1996) – *Educação: um tesouro a descobrir* Liderado por Jacques Delors, este documento consolidou os quatro pilares fundamentais da Educação:

- Aprender a conhecer: desenvolvimento de habilidades cognitivas e aquisição de conhecimentos.
- Aprender a fazer: capacitação profissional e aplicação prática do conhecimento.
- Aprender a viver juntos: promoção da convivência pacífica e da compreensão mútua.
- Aprender a ser: desenvolvimento pessoal e autoconhecimento.

Esses pilares servem como base para uma Educação integral, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento humano e preparando indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Por fim, o relatório *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (2015). Publicado quase duas décadas após o relatório de Delors, este documento reflete sobre os desafios contemporâneos, como a intensificação das desigualdades globais e as crises migratórias. Os especialistas da UNESCO expressam grande preocupação com a crescente disparidade socioeconômica e argumentam sobre a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e sociais. Especialmente diante das ondas de migração forçada que têm espalhado refugiados pelo mundo, o relatório ressalta a importância de uma educação inclusiva que promova a solidariedade, a justiça social e o respeito à diversidade.

Neste ponto, podemos afirmar que a formação voltada para a cidadania e os direitos humanos está profundamente interligada. A história da cidadania, de fato, reflete a luta pela conquista e ampliação dos direitos – sejam eles civis, políticos, sociais ou culturais. Originalmente, o termo “cidadão” referia-se aos habitantes das cidades-Estado na Antiguidade greco-romana. Porém, o conceito era profundamente excludente: a cidadania era restrita aos homens adultos e proprietários de terras, enquanto mulheres, escravizados,

estrangeiros e outros grupos eram relegados a posições de subalternidade ou exclusão.

A ampliação da cidadania, ao menos em termos teóricos, começou a se consolidar apenas com a chegada da Modernidade e da Era Contemporânea. Progressivamente, os direitos políticos foram estendidos a grupos antes marginalizados. Nesse âmbito destacam-se as lutas das sufragistas no final do século XIX e início do XX, que culminaram na conquista do voto feminino em muitos países. Décadas depois, os movimentos pelos direitos civis nos anos 1960, especialmente nos Estados Unidos, marcaram a ampliação dos direitos para a população negra, enquanto outros movimentos garantiram direitos para pessoas com deficiência, minorias étnicas e, mais recentemente, para analfabetos e outras populações vulneráveis.

Essa trajetória é complexa, cheia de avanços e retrocessos. No Brasil, como bem observa o historiador José Murilo de Carvalho (2002) em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, o desenvolvimento da cidadania não seguiu o modelo linear proposto por Thomas Marshall, que distingue direitos civis, políticos e sociais em uma sequência histórica. Pelo contrário, a história da cidadania brasileira é marcada por períodos de apagamentos e interrupções, especialmente sob regimes autoritários. Por exemplo, quando Carvalho (2002) toma como marco, o Estado Novo, mostra que primeiro, foram oferecidos os direitos sociais, e, só depois, os direitos políticos com o fim da ditadura varguista, em 1945. Carvalho argumenta também que no Brasil a cidadania e os direitos precisam ser defendidos, pois, há o perigo de serem a depender a situação política de ser suspendida, tal como ocorreu durante a ditadura, 1964-1985, a cidadania política foi severamente restringida, com a suspensão de direitos fundamentais como o voto e a livre manifestação, sendo readquiridos durante a era da participação democrática.

Em toda sociedade, há uma dimensão inerente ao conflito: lutas sangrentas e batalhas políticas estão amplamente documentadas na história. No entanto, ao se falar em movimentos sociais, o foco recai sobre outro tipo de dinâmica. Trata-se de lutas coletivas orientadas para a ampliação e consolidação dos direitos de cidadania, muitas vezes desafiando estruturas de poder e desigualdade. Esses movimentos, de modo geral, sucedem a

organização política, mas trazem uma dimensão própria, marcada pela mobilização popular em torno de demandas sociais específicas.

No caso do Brasil, a história das disputas políticas remonta à própria colonização, marcada por intensas e contínuas formas de resistência protagonizadas por povos indígenas, africanos escravizados e suas descendências afro-brasileiras. Muito antes da conformação dos movimentos sociais modernos, já se desenvolviam práticas coletivas de insurgência, como os quilombos, as aldeias livres, as revoltas urbanas e rurais, expressando modos próprios de organização e luta contra a opressão colonial e o regime escravocrata. Esses movimentos, constituem o alicerce das lutas populares no país, o *húmus* da gramática moral. No entanto, é a partir da era Vargas que se observa uma maior institucionalização e visibilidade de certas formas de mobilização, especialmente entre 1946 e 1963, quando se oficializam certos movimentos sindicais, estudantis e rurais que, organizados sob novas condições históricas, buscavam ampliar direitos e transformar as estruturas de poder e de organização social. Assim, as lutas populares no Brasil devem ser compreendidas em sua continuidade histórica, atravessadas por múltiplas formas de resistência, nem sempre reconhecidas nos marcos convencionais da política.

Durante a Primeira República (1889–1930), afirmou-se no campo educacional brasileiro um clima de otimismo pedagógico e entusiasmo pela renovação escolar. Na década de 1920, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) foi o motor dos Congressos Nacionais de Educação, reunindo intelectuais e educadores em torno de propostas de modernização. Essas discussões lançaram as bases para o pensamento da “Escola Nova” e pavimentaram o caminho para que, em 1932, surgisse o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto de 1932 marcou um divisor de águas ao defender uma escola pública, laica e democrática, pautada na formação integral do indivíduo — intelectual, artística e cívica — em contraponto ao modelo tradicional autoritário. Os chamados renovadores enfrentaram forte oposição dos conservadores católicos, que pregavam um ensino confessional, privatista e centrado na moral cristã e na autoridade clerical. Esse embate não só moldou as disputas políticas em torno da educação, mas também revelou tensões de

classe: os pioneiros viam as elites urbanas como destinatárias naturais das inovações, enquanto consideravam as populações rurais e populares “alunos deficitários”, reservando-lhes programas assistenciais ou um ensino integral limitado.

Com o Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1937, tornou-se constitucional o dever estatal de oferecer ensino pré-vocacional e profissional às camadas menos favorecidas (art. 14). Essa norma inaugurou um regime educacional duplo: ao mesmo tempo em que impulsionava políticas de modernização técnica para atender às demandas industriais, consolidava a separação entre formação intelectual e formação profissional utilitarista.

Em 1942, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) deram corpo ao Sistema S, voltado à preparação prática da força de trabalho. Enquanto as elites mantinham acesso ao ensino secundário e superior, as classes trabalhadoras eram direcionadas ao ensino técnico, concebido para rápida inserção no mercado e estruturado segundo interesses corporativos.

Na análise de Luiz Antônio Cunha (2000), esse modelo técnico-profissional reforçou um dualismo educacional — intelectual para poucos, profissional para muitos —, herdeiro direto do preconceito colonial contra o trabalho manual e das hierarquias sociais do período escravocrata. Shiroma & Moraes (2002) complementam, apontando como as reformas neoliberais recentes ameaçam o financiamento compulsório do Sistema S, aprofundando desigualdades de acesso a uma educação de qualidade. Tal legado histórico evidencia a urgência de revisitar criticamente as tensões entre ideais de universalização e práticas excludentes, em busca de um projeto verdadeiramente integral e emancipatório.

Simultaneamente, o Brasil enfrentava as contradições impostas pelas crises econômicas, o endividamento externo e o aprofundamento das desigualdades sociais. Crescia a organização dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, e os estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937, que se tornaria um ator importante nos movimentos sociais e educacionais das décadas seguintes.

Nas décadas de 1950 e 1960, floresceram iniciativas de educação popular, como os centros populares e os teatros de arena, que buscavam aproximar a cultura e a educação das realidades populares. Nesse contexto, emergiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve em Paulo Freire um de seus maiores expoentes. Seu trabalho na alfabetização em massa não visava apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover uma conscientização política. Essa proposta inovadora tinha como objetivo organizar a população em torno de seus interesses concretos, como a melhoria das condições de vida no bairro, na cidade e no ambiente de trabalho, integrando educação e emancipação social em um mesmo projeto de transformação.

Foi somente com o fim da ditadura e no conhecido movimento das Diretas Já que o país iniciou um processo de redemocratização. A década de 1980, descrita por Maria da Glória Gohn (2003) como a “era da participação”, foi marcada pela efervescência dos movimentos sociais, que reivindicavam direitos e participação política. Esses movimentos desempenharam papel central na construção de uma nova ordem democrática. Em 1987, o Brasil passou por uma Assembleia Nacional Constituinte que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Apelidada de “Constituição Cidadã”, ela consagrou a cidadania como valor fundamental da vida democrática, refletindo os anseios de uma sociedade que buscava justiça social, igualdade e participação.

Durante os anos da ditadura militar (1964-1985), a educação popular permaneceu em debate, embora enfrentasse severas restrições. Intelectuais e grupos progressistas engajaram-se em assessorias e iniciativas voltadas a melhorias urbanas, fomentando movimentos como associações de moradores, associações de favelas e outras formas de organização comunitária. Esses movimentos tornaram-se espaços de resistência ao regime autoritário, construindo redes de solidariedade e luta em meio à repressão.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2003), os anos 1960 foram caracterizados por sonhos e utopias em torno de uma sociedade mais justa, enquanto os anos 1970 marcaram lutas e resistências coletivas para resgatar direitos de cidadania cassados pelo regime autoritário. Já os anos 1980 foram tempos de articulações e pactos, com movimentos sociais e lideranças

populares construindo estratégias para um longo processo de transição democrática.

Embora o ensino industrial tenha ganhado forma já na década de 1940, e iniciativas de alfabetização em massa e mobilização rural tenham surgido nos anos 1950 – como as Ligas Camponesas e as ações da Pastoral da Terra –, foi na década de 1980 que essas articulações culminaram no surgimento de novos atores sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984. Nesse período, partidos políticos de resistência, como o Partido dos Trabalhadores (PT), sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, também emergiram como protagonistas na luta por direitos e reformas estruturais.

A transição democrática dos anos 1980 ficou conhecida como a “era da participação”. No campo educacional, a escola pública tornou-se uma instituição de massa, mas enfrentou grandes desafios. A tecnocracia prevalente gerou altas taxas de evasão escolar, analfabetismo funcional e repetência, alimentando a insatisfação popular. Essas demandas levaram ao fortalecimento de movimentos pela democratização do ensino, culminando no ressurgimento do Movimento Nacional de Defesa da Escola Pública, que buscava resgatar os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do movimento renovador de 1959.

Entre os movimentos que influenciaram a Constituição, destaca-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reuniu educadores, pesquisadores e lideranças sociais para discutir o papel da educação na construção da cidadania. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi criado em 1986 como uma articulação ampla de movimentos sociais, sindicatos, associações de educadores, acadêmicos, estudantes e outras organizações interessadas na defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos. Esse fórum desempenhou um papel fundamental nos debates que culminaram na Constituição Federal de 1988, sendo um espaço privilegiado para a formulação de propostas educacionais em consonância com os princípios democráticos. Entre suas principais contribuições, destacam-se a mobilização em torno do capítulo da Educação na nova Constituição, que garantiu a gratuidade do ensino público em todos os níveis, e a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças e

adolescentes. Além disso, o Fórum foi uma das forças motrizes por trás da concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que incorporou vários pontos defendidos por seus participantes, como a gestão democrática da escola pública, a valorização dos profissionais da educação e a inclusão de práticas pedagógicas que promovam a cidadania e a diversidade. O Fórum continua sendo um marco na história da educação brasileira, representando o esforço coletivo pela democratização do ensino e pela construção de um projeto educacional alinhado aos ideais de igualdade e justiça social.

Existem muitas discussões sobre o alcance do Fórum e de que maneira suas demandas foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Ainda que uma incorporação parcial, o fato inegável é que a lei reafirma o compromisso de uma educação voltada para a cidadania, propondo uma formação integral que capacite os indivíduos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da vida democrática.

A esta altura, devemos voltar nosso olhar para a noção de educação integral, observando como essa visão se alinha aos princípios globais e à ideia de cidadania, que fundamenta o atual ciclo de políticas públicas. Esses programas, baseados em concepções normativas, buscam criar escolas e iniciativas voltadas para a educação em tempo integral, com a pretensão de promover a formação integral dos sujeitos.

Sem dúvida, o ideal de educação integral não é recente. Os pioneiros da educação no Brasil já afirmavam ser a educação um direito biológico e social dos indivíduos. A trajetória da educação integral no Brasil teve como marco inaugural a Escola Parque de Salvador, idealizada por Anísio Teixeira nos anos 1950. Implementada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), essa iniciativa pioneira articulava Escolas-Classe (turno regular) e Escolas-Parque (contraturno), oferecendo atividades socioeducativas, alimentação e atendimento médico-odontológico para crianças de comunidades pobres. Na década de 1960, o legado de Teixeira inspirou o Centro Educacional Elementar (CEE) de Brasília, sob o governo Kubitschek, e os Ginásios Vocacionais de São Paulo – estes últimos focados no ensino secundário integral, mas interrompidos pela ditadura militar em 1969. O antropólogo Darcy Ribeiro,

décadas depois, defendeu com entusiasmo os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que buscavam unir educação, cultura e assistência social. Os CIEPs, implementados durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, na década de 1980, foram concebidos como um modelo de escola pública de tempo integral, voltado para atender as populações mais vulneráveis. Inspirados em conceitos de educação integral e no potencial transformador da escola, os CIEPs ofereciam uma estrutura que incluía alimentação, atendimento médico e psicológico, além de atividades culturais e esportivas, com o objetivo de proporcionar uma formação completa aos estudantes. Esses centros representaram uma tentativa pioneira de alinhar a educação à garantia de direitos sociais, combatendo a exclusão e promovendo a cidadania. Contudo, enfrentaram desafios financeiros e políticos que limitaram sua implementação em larga escala e sua consolidação como política pública nacional, mas permanecem como uma referência importante na história da educação brasileira.¹

Embora essas iniciativas representassem avanços pontuais, foi apenas com a implementação dos programas *Mais Educação* (2007) e *Ensino Médio Inovador* (2011) que políticas de educação integral começaram a ganhar escala no Brasil. Estados como Pernambuco e São Paulo, em 2013, passaram a adotar o Programa de Ensino Integral (PEI). No entanto, apesar das inovações propostas, essas iniciativas ainda estão distantes de corresponder ao ideal de educação integral. Importa registrar também a institucionalização da ambição pelo tempo integral na *Meta 6 do Plano Nacional de Educação* (PNE 2014–2024), que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos — um marco que orientou políticas e investimentos. Ademais, o *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (EMTI), instituído pela Portaria MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, passou a apoiar a expansão do ensino médio em tempo integral por meio de critérios de elegibilidade e

¹ Embora não citados no corpo do texto, os CIACs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) integram a tradição histórica de políticas de atenção integral analisada. Emergindo na década de 1990 com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/1990), esses centros atuaram de forma intersetorial (saúde, assistência social, educação e cultura) para promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Assim como os CIEPs, enfrentaram desafios de financiamento e continuidade, mas materializam o princípio da proteção integral preconizado pelo ECA contribuindo significativamente para as experiências de educação integral no Brasil.

repasse de recursos, constituindo um instrumento federal explícito de incentivo ao modelo.

No artigo “Reformas educacionais e o ensino médio em tempo integral”, Josué Modesto dos Passos Subrinho (2025) analisa o que chama de caso do ensino em tempo integral que aumenta a aprendizagem. Partindo do reconhecimento de que a meta 6 do PNE não será plenamente atingida – embora se registre expressiva expansão para 23% das matrículas em 2024 –, o autor demonstra que a estratégia de ampliação da jornada escolar fundamenta-se em dois pilares: a correlação internacional entre tempo de permanência e aprendizagem, e a necessidade de equidade em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Subrinho (2025) destaca que os resultados de aprendizagem mensurados pelo IDEB revelam paradoxos significativos. Municípios com elevadas taxas de matrícula em tempo integral (inclusive acima de 80%) frequentemente apresentam desempenho inferior à média das redes públicas, sugerindo um isomorfismo mimético na adoção do modelo – onde a replicação formal da jornada estendida não se traduz em melhorias pedagógicas efetivas. Conclui-se que, sem reformas estruturais concomitantes na gestão pedagógica e na formação docente, a mera expansão do tempo escolar mostra-se insuficiente para superar as deficiências históricas da educação básica brasileira. Em São Paulo – pioneiro na implantação de Programas de Ensino Integral desde 2012 – demonstra que a mera extensão da jornada é insuficiente sem investimentos pedagógicos paralelos. Dados do INEP (2023) revelam que, embora 21% das matrículas paulistas no ensino médio sejam em tempo integral, o IDEB médio dessas escolas (4.8 em 2022) permanece abaixo da meta estadual (5.0), com disparidades regionais acentuadas. Este paralelo sugere que ambos os estados reproduzem um isomorfismo mimético: adotam a forma do tempo integral (jornada estendida) sem consolidar seus fundamentos pedagógicos (formação docente, gestão curricular, protagonismo estudantil), resultando em ganhos marginais de aprendizagem diante do investimento realizado.

O modelo das PEIs se estrutura principalmente na ampliação da jornada escolar, complementada por disciplinas extracurriculares, como os clubes juvenis e projetos interdisciplinares, além de uma abordagem pedagógica que valoriza a “pedagogia da presença”. Contudo, isso levanta uma questão

fundamental: essas experiências podem ser efetivamente consideradas educação integral? Será o PEI capaz de sustentar a formação humana? Poderá o programa

A prática educativa, nesses programas, muitas vezes parece subordinada a uma lógica burocrática e quantitativa, voltada para metas e indicadores que nem sempre dialogam com os interesses e necessidades reais dos estudantes. Essa abordagem tecnocrática frequentemente se afasta dos aspectos humanizadores e transformadores da educação, que deveriam priorizar o desenvolvimento integral da pessoa em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas, corporais, éticas e espirituais.

Assim, permanece o desafio de construir políticas educacionais que transcendam os limites da mera ampliação da jornada escolar e resgatem a concepção de educação como uma prática de formação integral, voltada para a construção de sujeitos autônomos, conscientes e éticos.

O principal idealizador filosófico dos modelos de Programas de Ensino Integral (PEI) foi o psicólogo e educador Antônio Carlos Gomes da Costa. Durante muitos anos, Costa dirigiu as antigas FEBEM e também atuou como conselheiro da UNESCO. Autor de diversas obras, entre elas *Pedagogia da Presença* e *Protagonismo Juvenil*, ele estabeleceu conceitos estruturantes que norteiam as propostas desses programas. A *Pedagogia da Presença* enfatiza a importância do contato humano, do exemplo e da relação genuína entre educadores e estudantes. Já o *Protagonismo Juvenil* valoriza a iniciativa, a criatividade e a disposição dos próprios jovens em participar ativamente de seu processo escolar e de formação cidadã.

Diferentemente da pedagogia tradicional, que privilegia o domínio exclusivo da razão, Costa defendia uma abordagem educacional interdimensional, integrando os aspectos do *logos* (razão), *pathos* (corporeidade), *eros* (afetividade) e *mythos* (espiritualidade). Para ele, a verdadeira educação integral deveria ser interdimensional, interdisciplinar e orientada para o protagonismo do estudante, proporcionando uma formação holística que contemplasse todas as dimensões do ser humano.

Nesse contexto, as escolas que aderiram ao programa de Ensino Integral passaram a implementar iniciativas que refletem essa visão. Entre elas, destacam-se os espaços diários dedicados aos estudantes, como os chamados

clubes juvenis, que promovem atividades colaborativas, criativas e engajadoras, além das *tutorias*. Nessas tutorias, os professores atuam como orientadores, estabelecendo um diálogo aberto, franco e responsável com os estudantes. Esse momento de interação permite acolher questões, atender demandas e auxiliar no desenvolvimento de projetos de vida, fortalecendo o vínculo entre a escola e os jovens e fomentando o papel ativo destes no processo educativo.

Ao fim e ao cabo as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) oferecem um campo fértil para investigação, especialmente por representarem um esforço concreto de aproximação entre ideias pedagógicas e a realidade prática. Essa realidade, no entanto, é profundamente atravessada por relações de poder difusas e condicionada por desafios institucionais e sociais. Em particular, no que diz respeito à cidadania e aos direitos humanos, essas escolas propõem um modelo que visa integrar tais valores ao cotidiano escolar, mas enfrentam as dificuldades inerentes a sistemas educacionais marcados por desigualdades e práticas muitas vezes alheias às demandas formativas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, pensar a educação no âmbito das PEIs exige uma reflexão mais ampla sobre a própria noção de cidadania. Se, historicamente, a cidadania esteve ligada à construção de identidades nacionais, hoje ela precisa ser repensada em um cenário globalizado, no qual diferenças culturais, étnicas, sociais e econômicas emergem como elementos centrais do debate. Essa perspectiva exige não apenas uma abordagem inclusiva, mas também crítica, que considere como as práticas educacionais podem (ou não) promover um diálogo efetivo entre direitos, deveres e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade.

Dessa forma, o estudo das PEIs não deve se limitar à análise de sua estrutura ou metodologia, mas também à forma como seus princípios são vivenciados no dia a dia das escolas. É fundamental questionar em que medida esses programas conseguem responder às necessidades de uma formação cidadã que vá além do discurso normativo, abrindo espaço para práticas que dialoguem com as desigualdades e diferenças que caracterizam a realidade atual. Se o semiocapitalismo transforma a escola em laboratório de subjetividades maquínicas, onde a violência estrutural e o burnout docente são

sintomas da exploração da energia psíquica (BERARDI, 2017) e da interrupção do circuito afetivo (CODO, 1999), é paradoxal que o próprio Programa de Ensino Integral (PEI) – sob seu discurso de formação holística – reproduza a racionalidade que pretende superar. Apesar da retórica das quatro dimensões (logos, pathos, eros, mythos) e do “protagonismo juvenil”, sua operacionalização via plataformas digitais, métricas de desempenho e gestão por resultados converte a educação integral em tecnologia de governança neoliberal. Ao submeter dimensões humanizadoras à lógica da mensurabilidade – tal como enunciado anteriormente, onde o economicismo esvazia os ideais de formação –, o PEI revela-se menos um paradigma alternativo e mais um sintoma refinado do semiocapitalismo: a captura da totalidade humana pela produtividade, agora mascarada de emancipação.

Na obra *Sem Fins Lucrativos: Por que a Democracia Precisa das Humanidades*, a filósofa liberal Martha Nussbaum (2015) defende que a saúde de um regime democrático repousa sobre a formação de cidadãos dotados de pensamento crítico, empatia e senso de pertencimento a uma comunidade global — qualidades ameaçadas pela crescente uniformização de sistemas educacionais segundo um modelo utilitarista, voltado exclusivamente ao crescimento econômico e à empregabilidade imediata. Para Nussbaum estamos atravessando uma espécie de “crise silenciosa” em que humanidades e artes vêm sendo marginalizadas dos currículos escolares em países tão distintos quanto Estados Unidos, Índia e nações europeias, substituídas por disciplinas *STEM* e por métricas de rendimento que tratam o aluno como “máquina lucrativa” e não como sujeito político. Essa reversão de prioridades, adverte a autora, coloca em risco a capacidade das novas gerações de engajar-se de modo autônomo e reflexivo na vida pública. Isso ocorre porque o setor da Educação nas últimas décadas é visto como gerador de capital humano e fonte de crescimento econômico. Diz Nussbaum (2015, p.14)

O que significa, então, para um país, progredir? De determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto per capita. Essa medida do desempenho nacional tem sido, há décadas, o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas de todo o mundo, como se ela representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação. De acordo com esse modelo de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os

pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico.

Para Nussbaum (2015), a educação deve ser entendida como um processo de desenvolvimento humano que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas e da maximização do crescimento econômico, incorporando valores democráticos fundamentais. Partindo do paradigma do Desenvolvimento Humano proposto pelo economista indiano Amartya Sen, Nussbaum (2015) sustenta que a educação deve ampliar as capacidades individuais – como o pensamento crítico, a empatia e a visão do outro como um fim em si mesmo – fundamentais para o exercício da cidadania e da participação ativa na vida pública.

A formação demanda um enfrentamento inerentes ao desenvolvimento humano, onde forças antagônicas – narcisismo infantil, vergonha da fragilidade e projeção do nojo – alimentam dinâmicas hierárquicas e exclusionistas. Tais mecanismos, ao catalisarem a estigmatização de grupos minoritários e a ilusão de pureza identitária, corroem os pilares da reciprocidade e do respeito mútuo, essenciais à democracia. A educação deve atuar como antídoto ao promover, intencionalmente, a empatia crítica – por meio de narrativas complexas que desmontem estereótipos – a competência prática – reduzindo a ansiedade narcísica pela autonomia– e o reconhecimento da vulnerabilidade compartilhada, fundamento ético da interdependência humana. Paralelamente, é imperativo combater a subserviência a autoridades e pressões grupais mediante o cultivo do pensamento crítico e da responsabilidade individual, transformando a sala de aula em espaço de resistência às estruturas situacionais que normalizam a opressão. Assim, a educação para a cidadania revela-se não apenas transmissão de conteúdos, mas projeto político-psicológico de ampliação da compaixão e desconstrução das hierarquias que insidiosamente replicam o choque no interior de cada sociedade.

Nessa visão, as humanidades e as artes são centrais, pois ajudam a cultivar a “imaginação ética” que possibilita a solidariedade e o respeito à dignidade alheia afastando os sentimentos antimorais que ocultam o outro – o

narcisismo, vergonha e a repugnância. Relembrando a maiêutica socrática, a autora nos chama atenção para o estímulo o diálogo reflexivo e a autonomia intelectual. Nussbaum (2015) destaca que a visão socrática influenciou tradição global de educadores – incluindo Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey e Tagore – que repensaram as práticas educativas com o objetivo de substituir aprendizagem passiva por métodos ativos que estimulam questionamento, criatividade e participação. Assim, a educação integral articula desenvolvimento humano e valores democráticos, defendendo que só uma formação que nutra capacidades críticas, compassivas e participativas pode sustentar sociedades livres, justas e resilientes.

As ideias de Nussbaum (2015) nos traz de volta a cena atual. A concepção de educação integral, ao menos em sua matriz teórica, pressupõe uma formação global que integra dimensões cognitivas, éticas e sociais, assegurando o desenvolvimento pleno do sujeito. Contudo, a realidade das políticas curriculares no estado de São Paulo revela uma contradição fundante que reforça o diagnóstico de Nussbaum (2015): enquanto se expandem modelos de jornada ampliada (como o Programa Ensino Integral), promovendo uma suposta “integralidade” temporal, operam-se cortes severos nos componentes curriculares essenciais à formação humana crítica – notadamente nas Ciências Humanas. Essa dissonância expõe uma lógica instrumental que prioriza a quantificação do tempo escolar em detrimento da qualidade formativa, esvaziando o conceito de integralidade de seu sentido emancipatório.

De acordo com a nota técnica “Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista” os dados evidenciam que, paradoxalmente, nas escolas de tempo integral paulistas – onde a carga horária total chega a 4.000 horas –, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia sofreram reduções de até 35,1% entre 2020 e 2025. Tal cenário desvela um projeto educacional que fragiliza justamente os saberes responsáveis por contextualizar o indivíduo no mundo, analisar estruturas de poder e fomentar o pensamento crítico. A suposta expansão da educação integral converteu-se, na prática, em estreitamento curricular, subordinando a formação humana a uma racionalidade tecnicista que marginaliza as humanidades em nome de

componentes alinhados a habilidades pragmáticas (como Educação Financeira).

A contradição aprofunda-se ao observar que a redução das Ciências Humanas é particularmente agressiva junto aos públicos mais vulneráveis. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o corte atingiu 57,1% da carga horária, negando a sujeitos historicamente excluídos o acesso a conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania. Essa seletividade curricular reforça desigualdades: estudantes de escolas privadas mantêm acesso a esses saberes, enquanto a rede pública, sobretudo em modalidades noturnas e EJA, enfrenta um apartheid de conhecimentos humanísticos, comprometendo sua capacidade de disputa no Ensino Superior e na vida social.

O desmonte das Ciências Humanas também desestrutura o trabalho docente, agravando as condições para uma educação de fato integral. Professores de Sociologia, por exemplo, são obrigados a lecionar até dez disciplinas alheias à sua formação (como Língua Portuguesa e Geografia), inviabilizando planejamento pedagógico consistente. A precarização profissional – com 74,6% dos docentes de Sociologia em regime temporário – gera rotatividade e descontinuidade, elementos antagônicos à construção de vínculos necessários a processos educacionais integrais. A política de atribuição de aulas por “habilitação alternativa” consolida um modelo de flexibilização perversa, onde a polivalência forçada substitui a especialização crítica.

Assim, a trajetória das reformas curriculares paulistas evidencia um descompasso irresolúvel: a retórica da educação integral convive com a prática de um esvaziamento formativo que inviabiliza a formação humana integral. Ao suprimir disciplinas que articulam reflexão ética, compreensão histórica e análise sociopolítica, o Estado nega aos estudantes ferramentas para decifrar a complexidade do mundo e atuar como sujeitos transformadores. O resultado é uma falsa integralidade: amplia-se o tempo na escola, mas reduz-se o repertório cultural necessário para uma existência plena e autônoma na sociedade – contradição que desvela a subordinação da educação a interesses alheios ao projeto humanista de formação.

Ao fim e ao cabo as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) oferecem um campo fértil para investigação, especialmente por representarem

um esforço concreto de aproximação entre ideias pedagógicas e a realidade prática. Essa realidade, no entanto, é profundamente atravessada por relações de poder difusas e condicionada por desafios institucionais e sociais. Em particular, no que diz respeito à cidadania e aos direitos humanos, essas escolas propõem um modelo que visa integrar tais valores ao cotidiano escolar, mas enfrentam as dificuldades inerentes a sistemas educacionais marcados por desigualdades e práticas muitas vezes alheias às demandas formativas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, pensar a educação no âmbito das PEIs exige uma reflexão mais ampla sobre a própria noção de cidadania. Se, historicamente, a cidadania esteve ligada à construção de identidades nacionais, hoje ela precisa ser repensada em um cenário globalizado, no qual diferenças culturais, étnicas, sociais e econômicas emergem como elementos centrais do debate. Essa perspectiva exige não apenas uma abordagem inclusiva, mas também crítica, que considere como as práticas educacionais podem (ou não) promover um diálogo efetivo entre direitos, deveres e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade.

Dessa forma, o estudo das PEIs não deve se limitar à análise de sua estrutura ou metodologia, mas também à forma como seus princípios são vivenciados no dia a dia das escolas. É fundamental questionar em que medida esses programas conseguem responder às necessidades de uma formação cidadã que vá além do discurso normativo, abrindo espaço para práticas que dialoguem com as desigualdades e diferenças que caracterizam a realidade atual.

5. DISCUSSÃO

Ao longo da pesquisa procurei mostrar como o semiocapitalismo remodela profundamente a escola brasileira, convertendo-a num vasto aparato de captura da subjetividade e extração da produtividade psíquica. A emergência da geração pós-alfabética, moldada pela hiperconexão digital e pela saturação informacional, tornou obsoleta a mediação simbólica disciplinada: doravante diálogos e leituras reflexivas cedem lugar a fluxos algorítmicos fragmentadores que dispersam a atenção e empobrecem a experiência afetiva.

Nesse cenário, políticas como a BNCC e o Programa de Ensino Integral institucionalizam a cultura da performatividade, reduzindo professores a gestores de resultados e alunos a individuais mensuráveis — indicadores do mercado, não sujeitos de uma educação crítica. A plataformização do ensino, via IA e sistemas de gestão, aprofundam essa lógica mercantil ao substituir vínculos pedagógicos por transações instrumentais e legitimar a violência escolar como sintoma do esvaziamento simbólico das instituições.

Como contraponto, propõe-se reencontrar a escola enquanto espaço de práxis filosófica e heterotopia — um laboratório de insurgências simbólicas que restaure o cuidado de si como ética coletiva e valorize artes, humanidades bem como a presença do outro. Só ao integrar corpo, tempo e linguagem será possível desconstruir a governamentalidade algorítmica, desacelerar o ritmo extenuante da performatividade e reencantar a educação como projeto comum de formação cidadã.

6. ORIENTAÇÕES

ESTUDANTE	CURSO	Status
Giovana Martins de Oliveira	Pedagogia – Iniciação Científica	<i>em andamento</i>
Laura Silveira Santiago	Mestrado em Educação (co-orientação com o Supervisor Pedro Ângelo Pagni)	<i>em andamento</i>
Maiara Vera Lima	Pedagogia – Iniciação Científica	<i>em andamento</i>

7. DISCIPLINAS MINISTRADAS COM A RESPECTIVA CARGA HORÁRIA E/OU A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO.

TÍTULO DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO OU PROGRAMA	CURS O	DOCENTES	AN O
----------------------	---------------	--------------------------	--------	----------	------

Filosofia da Educação	90 horas	Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Unesp campus de Marília.	Ciências Sociais	Pedro Ângelo Pagni e Jonas Rangel de Almeida	2024
Governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola	90 horas	Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp campus de Marília.	Educação; Linha: História e Filosofia da Educação.	Pedro Ângelo Pagni e Jonas Rangel de Almeida	2025

CURSO MINISTRADO

INTRODUÇÃO A FOUCAULT: *CARTOGRAFIAS E HETEROTOPOLOGIAS*

O curso propõe uma imersão nas principais contribuições teóricas de Michel Foucault, um dos pensadores mais influentes do século XX. Através de uma abordagem que integra a análise histórica, filosófica e social, exploraremos os conceitos fundamentais de seu pensamento, tais como poder, saber, disciplina, biopolítica, heterotopias e cartografias. O propósito do curso não é outro que oferecer um espaço para compreender as complexas relações entre poder e saber, as dinâmicas de subjetivação e a criação de espaços que Foucault denominou de heterotopias objetos de uma ciência muito particular chamada *Heterotopologia*. As atividades incluem leituras dirigidas, discussões de textos, análise de documentários e conferências, sempre buscando relacionar o pensamento foucaultiano com questões contemporâneas e educacionais.

Objetivos:

1. Discutir o pensamento de Foucault, explorando as noções centrais em suas obra abordando sua trajetória intelectual e as heranças que moldaram seu pensamento.

2. Explorar a genealogia do poder na obra de Foucault, destacando as noções de disciplina, biopolítica e governamentalidade, além de sua relação com as revoltas sociais e a crítica à sociedade de normalização.
3. Investigar as noções de espaço e poder através do conceito de heterotopias, relacionando-o com a arqueologia das ciências humanas e a cartografia das relações de poder.
4. Compreender a subjetivação e a ética do cuidado de si com ênfase na formação humana, cuidado de si e as práticas de liberdade.
6. Promover a experimentação filosófica e histórica como exercícios críticos e autorreflexivos sobre as relações sociais, políticas e culturais contemporâneas, bem como sua incidência na educação escolar.

CRONOGRAMA

ATIVIDADE	REFERÊNCIA	D		M

Semana 1. Introdução ao Pensamento de Foucault Atividades: Vida e obra de Michel Foucault; Contextualização histórica e intelectual; Principais heranças filosóficas. Discussão sobre o documentário “Foucault par lui-même”; Leitura do capítulo “A ilusão antropológica”, p.16-31, de Edgardo Castro; Aproveitamento da discussão coletiva a partir da apresentação do livro Cartografias de Foucault intitulado “Uma cartografia das margens” p.9-12; Análise sobre a importância do contexto histórico na obra de Foucault.	ALBUQUERQUE JR, D. M; 27 VEIGA-NETO, A; SOUZA FILHO, A (orgs). Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. CASTRO, E. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. FOUCAULT, Par Lui-même. Direção: Philippe Calderon. Produção: François Ewald. Documentário: ARTE. Frace/BFC Productions – France, 2003.	27	A G O S T O

Semana 2.	Discursos e	ALBUQUERQUE JR, D. M; 24	S
<u>heterotopologias</u>		VEIGA-NETO, A; SOUZA	E
Atividades:		FILHO, A (orgs). Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.	T
A arqueologia das ciências humanas;			E
Discussão sobre a conferência radiofônica			M
“O corpo utópico”: disponível em:		CASTRO, E. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.	B
https://www.youtube.com/watch?v=epV2KjcMgNM ;			R
Leitura do capítulo “A linguagem da literatura e o discurso dos saberes” p. 33-50 de Edgardo Castro;		FOUCAULT, M. O corpo utópico ; As heterotopías. São Paulo: n-l Edições, 2013.	O
Aproveitamento da discussão coletiva a partir dos capítulos Um novo arquivista e Um novo cartógrafo, p.13-53 do livro Foucault de Gilles Deleuze;		DELEUZE, G. Foucault. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.	

Semana 3. Poder sobre a vida Atividades: Genealogia do poder; 1968, as revoltas estudantis e o papel dos intelectuais; Discussão sobre o documentário Os Hipopótamos de Marcuse (1996): disponível https://www.youtube.com/watch?v=_BwK1KOVHaA; Leitura do capítulo “A sociedade de normalização: do intolerável à governamentalidade” p.52-89 de Edgardo Castro; Comentários sobre o livro “Vigiar e punir”; Aproveitamento da discussão coletiva a partir do texto “Atitude-limite e relações de poder Uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault” p. 137-47 de Guilherme Castelo Branco;	ALBUQUERQUE JR, D. M; VEIGA-NETO, A; SOUZA FILHO, A (orgs). Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. CASTRO, E. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.	22	O U T U B R O

Semana 4. Ética e subjetivação Atividades: Por uma genealogia da ética; Doença, morte e coragem nos últimos anos de vida de Foucault; Discussão do texto “O sujeito e o poder” de Michel Foucault; Leitura do capítulo “Verdade e cuidado de si mesmo” p.90-112 de Edgardo Castro; Aproveitamento da discussão coletiva a partir do artigo “Formação humana e cuidado de si” de Pedro Pagni;	CASTRO, E. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1995. PAGNI, P. A. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012.	19	N O V E M B R O
	Semana 5. A senda aberta: Foucault cartógrafo e a atualidade Atividades: AUTOAVALIAÇÃO	CASTRO, E. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.	D E Z E M B R O



REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, D. M; VEIGA-NETO, A; SOUZA FILHO, A (orgs).
Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- CASTRO, E. *Introdução a Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- DELEUZE, G. *Foucault*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, M. O corpo utópico; *As heterotopías*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: *para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: *nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, Par lui-même. Direção: Philippe Calderon. Produção: François Ewald. Documentário: ARTE. France/BFC Productions – France, 2003.
- PAGNI, P. A. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012.

8. COMENTÁRIOS DO SUPERVISOR

Durante o período de estágio pós-doutoral supervisionei a pesquisa "GERAÇÃO PÓS-ALFABÉTICA NO BRASIL: POLÍTICAS CURRICULARES E AUTOFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE SEMIOCAPITALISMO" de Jonas Rangel de Almeida, as atividades desenvolvidas pelo pesquisador junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF) e as atividades de ensino na graduação e na Pós-graduação, nas quais compartilhamos as disciplinas Filosofia da Educação e Governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola, ministradas, respectivamente, na licenciatura em Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Educação da FFC-UNESP.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador alcançou os objetivos propostos no projeto original ao analisar as implicações das políticas de aprendizagem e curriculares do semiocapitalismo na formação da geração pós-alfabética, apresentando os desafios atuais a serem enfrentados pelo magistério e as resistências expressas na escola a essa forma de qualificação da vida dos mais jovens. Utilizou-se para tanto de um farto aparato conceitual, partindo do diagnóstico esboçado por Franco Berardi para caracterizar a geração pós-alfabética e o chamado semiocapitalismo, além de outros filósofos italianos como Maurizio Lazzarato e franceses como Michel Foucault para expressar, quer as linhas de fuga, quer os movimentos de resistência a esse processo de formação subjetiva das novas gerações e, conseqüentemente, da população atual. Demonstrou o quanto uma certa governamentalidade algorítmica que procura conduzir a vida dessa população se faz presente na educação com processos de plataformização do ensino como os realizados pelas políticas públicas dos estados do Paraná e de São Paulo, suas conseqüências para o abaulamento da formação subjetiva das novas gerações e para a ampliação das campanhas contra o magistério, além do aumento dos casos de sofrimento decorrentes de patologias sociais produzidas pelo semiocapitalismo. Por fim, sugere alguns caminhos para o enfrentamento desses desafios atuais do magistério e para resistir a esse abaulamento da formação subjetiva das novas gerações não no sentido de renunciar aos avanços tecnológicos e em especial das tecnologias digitais, mas no de compor nessa formação elementos artísticos e filosóficos capazes de promovê-la nos termos de um pós-humanismo revolucionário.

Nas atividades junto ao grupo de pesquisa, o pesquisador ministrou um minicurso introdutório sobre Michel Foucault para os estudantes e pesquisadores, com o propósito de alinharmos as perspectivas das pesquisas e integrá-las a um programa de pesquisa comum. No segundo semestre de 2024, esse minicurso se dedicou ao estudo das heterotopias em Foucault para, então, discutir quais seriam suas implicações para a pesquisa educacional. E, concomitantemente, para localizar a escola como instituição de sequestro, procurou discutir o curso sobre a Sociedade Punitiva de Michel Foucault. Para finalizar, discutiu ainda a partir das provocações de Franco Berardi sobre a temática do prazer e do desejo, até que ponto a cartografia do prazer de

Foucault teria uma relevância atual, maior do que aquela proposta por Deleuze, frente à indagação do filósofo italiano sobre a saturação do desejo no semiocapitalismo. No primeiro semestre de 2012⁵, o pesquisador colaborou com os seminários de pesquisa do grupo, além de auxiliar na orientação das pesquisas de iniciação científica, desenvolvidas pelas estudantes Maiara Vera Lima e Giovana Martins de Oliveira, e de mestrado, por Laura Silveira Santiago.

Concomitantemente às atividades do grupo, o pesquisador compartilhou com o supervisor duas disciplinas. Uma delas, intitulada Filosofia da Educação, oferecida aos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais (noturno), com um total de 90h, no segundo semestre de 2024, na qual o pesquisador ficou responsável por ministrar uma unidade do plano de ensino e contribuir com a sua experiência como docente da disciplina Sociologia no Ensino Médio. A participação do estagiário foi excelente, permitindo maior conexão entre os conceitos filosóficos abordados na disciplina referentes a natureza do trabalho pedagógico, a questão da autoridade e de um ensino transgressor, com a prática docente. A mesma avaliação pode ser feita em relação à disciplina Governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola, oferecida aos estudantes da Pós-graduação em Educação, com um total de 90h, no primeiro semestre de 2025. Organizada com o supervisor, na disciplina o estagiário pode apresentar aos estudantes a problemática de sua pesquisa sobre a geração pós-alfabética, assim como o modo pelo qual a sua formação se deu mediante uma governamentalidade algorítmica que, ao mesmo tempo que subsume a todos a ela, diferencia cada qual em função de suas diferenças. Exploramos na disciplina o quanto essa forma atual de governo das diferenças, além de reduzir a subjetividade a um modelo identitário regido por princípios normativos que incrementam o empreendedorismo de si no processo de escolarização, sequestram o corpo, a sexualidade e a intersubjetividade daqueles que trazem em seus corpos inscritas as diferenças. Contra essa subjugação servil ao semiocapitalismo, a presença desses corpos, com suas sexualidades e relações comunitárias, conferem aos movimentos de ocupação do espaço, do tempo e da expressão um outro desenho a ser mapeado ou cartografado como potências instituintes que, mais do que resistir, produzem linhas de fuga tanto à formação pós-alfabética quanto à sequestração empreendida pelo semiocapitalismo.

Em razão da intensidade das atividades de ensino e de pesquisa, durante o período, o pesquisador produziu com o supervisor um artigo, intitulado “Das insurgências da Teoria CRIP ao seu encontro com o pós-humanismo: ensaio sobre a presença e as eventuais passagens dos corpos deficientes na escola”, já aceito para publicação na revista *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales* (A3). Os demais artigos estão em processo de finalização e, brevemente, serão submetidos a periódicos melhores qualificados, além da possível publicação de um livro (ainda em elaboração) com os resultados e discussões da pesquisa sob minha supervisão.

O estágio de pós-doutorado desenvolvido sob minha supervisão de Jonas Rangel de Almeida não somente cumpriu os objetivos propostos, como também extrapolou no que se refere à sua contribuição didática das atividades de ensino e de gestão junto ao GEPEF, além de apresentar resultados de uma pesquisa relevante, com uma discussão original, para se compreender os desafios atuais do magistério no semiocapitalismo. E, pelas razões expostas, recomendo que o presente relatório seja aprovado.

Aproveito a oportunidade para agradecer a PROPE pela concessão da bolsa, sem a qual as atividades relatadas não teriam sido possíveis, e a parabenizo pela excelente iniciativa de propor editais para Ações Afirmativas destinados ao Pós-doutorado.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: [25/11/2024].

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: [25/11/2024].

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Acesso em: [25/11/2024].

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Dispõe sobre a organização do ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 fev. 1942.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ensino-medio-inovador>. Acesso em: [25/11/2024].

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/mais-educacao>. Acesso em: [25/11/2024].

BERARDI, F. *Generación Post Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2007.

BERARDI, F. *Heroes: Asesinato masivo y suicidio*. Madrid: Akal, 2017.

CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CODO, Wanderley (org.). Educação: *carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

D3e/UNICAMP. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: Relatório*.

Campinas: Universidade Estadual de Campinas, out. 2023. Disponível em:

https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf . Acesso em: 23 jun. 2025.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível

em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

Acesso em: [25/11/2024].

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.

Acesso em: [25/11/2024].

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.232-248, 1995.

FOUCAULT, M. As tecnologias de si. *Revista Verve*, São Paulo: PUC, 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e Educação”. In: SILVA, T.T. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1995

LAZZARATO, M. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições Senac, 2014.

MARAZZI, C. *O lugar das meias: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MURARO, Luisa. *L'ordre symbolico della madre*. Trad. Beatriz Albertini. Madrid: horas y HORAS, 1994.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

QUEIROZ, C. Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, edição 350, 3 abr. 2025. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumenta-nos-ultimos-10-anos-no-brasil/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br

SCHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIBILIA, P. *Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão*: Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SLOTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida: sobre antropológica*. Valência: Pre-Textos, 2012.

SUBRINHO, J. M. P. O estranho caso do ensino em tempo integral que não aumenta a aprendizagem. Saense, [S. l.], 29 jul. 2025. Disponível em: <https://saense.com.br/2025/07/o-estranho-caso-do-ensino-em-tempo-integral-que-nao-aumenta-a-aprendizagem/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

UNESCO. Aprender a ser: a educação do futuro: Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coordenação de Jacques Delors. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

UNESCO. Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? Paris: UNESCO, 2015. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.