

ARTE, EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: LIMITES DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA BNCC

ART, EDUCATION, AND NEOLIBERAL RATIONALITY: LIMITS OF INTEGRAL EDUCATION IN THE BNCC

ARTE, EDUCACIÓN Y RACIONALIDAD NEOLIBERAL: LÍMITES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA BNCC

Ana Paula Freitas de Albuquerque¹, João Henrique Zanelatto²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4454

Recibido: 05/01/2026| Aceptado: 30/01/2026| Publicación en línea: 04/02/2026.

RESUMO

O artigo tem como tema o lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com a noção de formação integral no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A pesquisa justifica-se pela centralidade assumida pela BNCC na organização da Educação Básica brasileira e pela necessidade de problematizar criticamente seus pressupostos formativos, sobretudo diante da hegemonia da racionalidade neoliberal. O problema que orienta a reflexão consiste em compreender de que modo a arte, embora discursivamente valorizada no documento, é instrumentalizada e submetida à lógica do desempenho, da adaptação e da funcionalidade econômica, resultando em um esvaziamento de sua potência formativa. O objetivo do estudo é analisar os limites da concepção de formação integral presente na BNCC e discutir a importância da experiência estética como dimensão crítica e emancipatória da formação humana. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-crítica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise interpretativa da BNCC, em diálogo com autores da teoria crítica, da filosofia da educação e da estética. Os resultados indicam que a redução da arte a recurso auxiliar para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao mercado compromete sua especificidade e neutraliza sua força política. Conclui-se que a experiência estética, quando liberada de usos instrumentais, pode instaurar dissenso, negatividade e resistência à racionalidade instrumental, afirmando-se como elemento indispensável de uma formação humana orientada à emancipação.

Palavras-chave: Arte. Educação. Formação Humana. BNCC. Racionalidade Neoliberal.

ABSTRACT

This article examines the role of art in Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) and its relationship with the notion of integral education within contemporary educational policies. The study is justified by the central role of the BNCC in structuring Basic Education in Brazil

¹ Mestre em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: anapfa@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3463-770X>

² Doutor em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jhz@unesb.net Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1754-1001>

and by the need to critically question its formative assumptions in a context marked by neoliberal rationality. The guiding problem is to understand how art, although discursively valued in the document, is instrumentalized and subordinated to performance, adaptability, and economic functionality, resulting in a weakening of its formative potential. The objective is to analyze the limits of the concept of integral education in the BNCC and to discuss the importance of aesthetic experience as a critical and emancipatory dimension of human formation. Methodologically, the research adopts a qualitative, theoretical-critical approach, based on an interpretative analysis of the BNCC in dialogue with critical theory, philosophy of education, and aesthetic theory. The results show that reducing art to an auxiliary tool for the development of market-oriented competencies undermines its specificity and neutralizes its political force. The article concludes that aesthetic experience, when freed from instrumental uses, can introduce dissensus and negativity, functioning as resistance to instrumental rationality and as a fundamental element of human formation oriented toward emancipation.

Keywords: Art. Education. Human Formation. BNCC. Neoliberal Rationality.

RESUMEN

El artículo analiza el lugar del arte en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y su relación con la noción de formación integral en el marco de las políticas educativas contemporáneas. El estudio se justifica por la centralidad de la BNCC en la organización de la educación básica brasileña y por la necesidad de problematizar críticamente sus fundamentos formativos en un contexto marcado por la racionalidad neoliberal. El problema central consiste en comprender cómo el arte, aunque discursivamente valorizado en el documento, es instrumentalizado y subordinado a la lógica del desempeño, la adaptación y la funcionalidad económica, lo que conduce al vaciamiento de su potencia formativa. El objetivo es analizar los límites de la concepción de formación integral presente en la BNCC y discutir la relevancia de la experiencia estética como dimensión crítica y emancipadora de la formación humana. Metodológicamente, se trata de una investigación teórico-crítica, de carácter cualitativo, basada en el análisis interpretativo de la BNCC y en el diálogo con la teoría crítica, la filosofía de la educación y la estética. Los resultados indican que la reducción del arte a un recurso auxiliar para el desarrollo de competencias alineadas con el mercado compromete su especificidad y neutraliza su fuerza política. Se concluye que la experiencia estética, cuando se libera de usos instrumentales, puede introducir disenso y negatividad, constituyéndose como un elemento fundamental de una formación humana orientada a la emancipación.

Palabras clave: Arte. Educación. Formación Humana. BNCC. Racionalidad Neoliberal.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem sido progressivamente atravessada por uma racionalidade pragmática e instrumental, orientada pela lógica do desempenho e da eficiência, voltada à adequação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho. No contexto brasileiro, esse movimento manifesta-se de modo particularmente significativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que organiza os currículos da Educação Básica a partir do desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas do mundo produtivo e à inserção flexível dos indivíduos em uma realidade social marcada pela instabilidade e pela precarização. Embora mobilize reiteradamente expressões como “formação integral”, “autonomia” e “pensamento crítico”, a BNCC opera, em grande medida, uma redefinição do próprio sentido de formação, orientando-o menos pela emancipação do que pela adaptação ampliada às exigências da ordem social vigente.

É nesse cenário que o lugar da arte na educação escolar se torna objeto de disputa. Longe de ser reconhecida como um campo formativo dotado de especificidade e autonomia, a arte tende a ser instrumentalizada, subordinada a finalidades externas, como o desenvolvimento de competências socioemocionais, a promoção de valores morais ou o aprimoramento da criatividade e da comunicação. Tal deslocamento resulta no esvaziamento de sua potência crítica e política, reduzindo a experiência estética a um recurso pedagógico funcional, compatível com a lógica da utilidade e do desempenho.

A justificativa deste estudo reside, precisamente, na necessidade de tensionar essa concepção instrumental de formação que atravessa as políticas educacionais contemporâneas e incide diretamente sobre o ensino da arte. Em um contexto no qual a educação é cada vez mais orientada por uma racionalidade neoliberal, torna-se fundamental reafirmar a importância da arte como dimensão constitutiva de uma formação humana integral. Ao ativar experiências estéticas que escapam à lógica utilitária do cotidiano, a arte cria condições para o estranhamento, a negatividade e a reflexão crítica sobre o mundo vivido, elementos indispensáveis a processos formativos que não se limitem à adaptação dos sujeitos à realidade existente.

A experiência estética, compreendida como um contato imprevisível, intransitivo e não subordinado a fins previamente determinados, suspende momentaneamente a lógica da funcionalidade e da produtividade, abrindo espaço para outras formas de percepção, sensibilidade e pensamento. Nesse sentido, o contato com a arte aponta para possibilidades de resistência às

dinâmicas neoliberais presentes na educação formal, em contraste com modelos formativos orientados exclusivamente pelas competências, pelo desempenho e pela autorresponsabilização. Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este artigo consiste em investigar em que medida a arte, compreendida como experiência estética, contribui para uma formação humana integral e crítica, em oposição às diretrizes formativas instrumentalizantes presentes na BNCC.

Nesse horizonte, o objetivo geral do estudo é analisar o papel da arte na formação humana integral, compreendendo-a como experiência capaz de promover reflexão crítica e resistência às dinâmicas neoliberais presentes na educação formal. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a noção de formação humana em contraposição às concepções instrumentais de educação; b) analisar criticamente o lugar da arte na BNCC e nas reformas educacionais recentes; e c) refletir sobre as potencialidades da experiência sensível como dimensão formativa emancipatória.

A análise desenvolvida neste artigo ancora-se em uma perspectiva crítica de formação humana, compreendida em oposição à educação orientada pela adaptação e pela positividade irrestrita em relação à dinâmica socioeconômica. A categoria de semiformação, formulada por Theodor W. Adorno (2010), é central para compreender como processos educativos que abdicam da negatividade e da reflexão crítica produzem sujeitos conformados à ordem social vigente, ainda que sob o discurso da autonomia e da formação integral. Nesse sentido, a educação deixa de operar como espaço de emancipação e passa a funcionar como técnica de ajustamento. Essa crítica articula-se às análises de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), que compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade normativa produtora de subjetividades orientadas pelo desempenho, pela responsabilização individual e pela lógica da “empresa de si mesmo”.

Em contraposição a esse modelo formativo, a arte é compreendida como um campo privilegiado de experiência estética, cuja potência reside justamente em sua recusa à funcionalidade imediata. Em diálogo com Walter Benjamin (2009), Jacques Rancière (2015) e Georges Didi-Huberman (2013) — autores que, por caminhos distintos, pensam a arte como força de interrupção da evidência, do consenso e da transparência do mundo —, a experiência estética é entendida como um encontro imprevisível, intransitivo e não redutível a finalidades externas. Ao introduzir estranhamento, negatividade e dissenso, a experiência estética tensiona a racionalidade instrumental dominante e reafirma a arte como dimensão constitutiva de uma formação humana integral, crítica e não conformista.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza teórica, com abordagem crítica e qualitativa, fundamentado na análise interpretativa de textos e documentos.

O corpus analítico é composto pela BNCC, tomada como documento normativo, e por produções teóricas nos campos da filosofia, da teoria crítica, da estética e da educação. A análise privilegia a identificação das categorias conceituais, dos pressupostos normativos e das tensões internas que estruturam o discurso da formação integral na BNCC, buscando explicitar seus efeitos formativos e as possibilidades de resistência abertas pela experiência estética no interior da educação formal.

A FORMAÇÃO HUMANA SOB O IMPERATIVO DA ADAPTAÇÃO: BNCC, DESEMPENHO E Esvaziamento da Crítica

Longe da arte, da literatura e da poesia, os estudantes universitários alemães do início do século XX distanciavam-se da criação enquanto forma comum de existência em nome do pragmatismo da vida profissional. Essa era a constatação de Walter Benjamin (2009, p. 39) no ensaio “A vida dos estudantes”, escrito em 1915: “a falsificação do espírito criador em espírito profissional, que vemos em ação por toda parte, apossou-se por inteiro da universidade e a isolou da vida intelectual criativa e não enquadrada no funcionalismo público”. A “dúvida radical” (Benjamin, 2009, p. 38) — aquela capaz de instigar a crítica a uma realidade enrijecida e fazer vibrar a vida — cedeu lugar a um conformismo superficial que recusa a liberdade e estranha a imaginação, para rapidamente se ajustar à segurança da vida burguesa reduzida ao trabalho e ao matrimônio.

Os estudantes, assim, apenas ensaiavam nas universidades o papel definitivo que deveriam cumprir, em meio à “passividade generalizada” (Internacional Situacionista, 2002, p. 32), na conservação da sociedade mercantil espetacular na qual estavam inseridos. A Internacional Situacionista, no texto *A miséria do meio estudantil* (1966), concluía que as instituições de ensino haviam deixado de ser fornecedoras de “cultura geral” para uso das classes dirigentes e se transformado em centros de formação apressada de pequenos e médios funcionários (Internacional Situacionista, 2002, p. 36). Um ensino mecanizado e especializado inibia a autonomia e a capacidade criativa dos estudantes, convertendo-os em peças moldadas para se encaixarem na engrenagem da vida positivada do espetáculo, uma vez que o sistema econômico, dominante em todas as esferas da existência, “exige a fabricação maciça de estudantes incultos e incapazes de pensar” (Internacional Situacionista, 2002, p. 35).

Essas duas imagens da educação evidenciam que a precarização do ensino e de suas instituições não é um fenômeno recente e que os fatores sociais exercem influência decisiva em

seu delineamento. Todavia, no presente, assistimos a um aprofundamento dessas dinâmicas, marcado pela intensificação das forças de exploração e dominação e pela ampliação de seu campo de ação em escala global, atingindo de modo particularmente incisivo a esfera educacional. A educação passa a ser oferecida como mais uma mercadoria disponível no mercado, da qual se espera, prioritariamente, o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação de sujeitos capazes de responder com destreza e flexibilidade às demandas do mercado global. Ao assumir esse viés pragmático, utilitarista e instrumental, a educação reforça, dentro da escola, as desigualdades sociais historicamente constituídas, agravadas em tempos de neoliberalismo globalizado, negando aquilo que afirma promover: a formação integral.

A promessa de uma formação integral, reiteradamente mobilizada no discurso educacional contemporâneo, revela-se, nesse contexto, profundamente ambígua. Ao mesmo tempo que se apresenta como resposta às múltiplas dimensões da vida humana, é progressivamente capturada por uma racionalidade que subordina a educação às exigências da produtividade, da competitividade e da adaptação flexível ao mercado. Esse fenômeno torna-se particularmente visível na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza o currículo a partir da noção de competência, definida como a mobilização eficiente de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Embora recorra a expressões como “formação integral”, “autonomia” e “pensamento crítico”, a BNCC opera, em grande medida, uma redefinição do próprio sentido de formação, orientando-o menos pela emancipação do que pela adaptação ampliada às exigências da ordem social vigente.

Tal concepção institui uma lógica estrita de meios e fins que desloca o sentido do conhecimento: o saber deixa de ser experiência, elaboração e abertura ao indeterminado para tornar-se recurso operacional, passível de aplicação imediata e mensuração constante. A educação passa a funcionar como dispositivo de gestão das subjetividades, orientado à produção de sujeitos capazes de responder com eficiência a um mundo social apresentado como instável, incerto e, ao mesmo tempo, inevitável. Nessa lógica, não se trata de questionar as condições que produzem a precariedade, mas de formar indivíduos aptos a sobreviver a ela.

Como argumenta Theodor W. Adorno (2010), reformas pedagógicas, ainda que necessárias, tendem a ser inócuas quando não são acompanhadas de uma análise rigorosa das determinações sociais que as engendram e da influência exercida pela realidade extrapedagógica sobre os processos formativos. Nessas condições, longe de enfrentar os impasses da formação

cultural, tais reformas podem aprofundar a própria crise que pretendem solucionar. Em consonância com essa crítica, Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 375) observam que é insuficiente lamentar a crise de instituições como a escola, a família ou as organizações políticas sem investigar de que modo essas instâncias são incorporadas e reconfiguradas pelo dispositivo do desempenho e do gozo, sob o discurso da modernização. No campo educacional, esse processo articula, de forma cada vez mais evidente, os registros psicológico e econômico como instrumentos de gestão das condutas e da vida social.

As análises de Dardot e Laval (2016) permitem compreender esse deslocamento como efeito de uma racionalidade neoliberal que ultrapassa o campo econômico e se impõe como norma de vida. A educação, longe de constituir um espaço de suspensão crítica da ordem social, convoca o sujeito a investir em si mesmo, a gerir seus riscos e a transformar sua própria existência em capital humano. A retórica da autonomia, do protagonismo e do projeto de vida, amplamente mobilizada pela BNCC, não rompe com essa lógica; ao contrário, reforça-a, ao antecipar nos jovens a exigência de autogestão e responsabilização individual.

Nesse contexto, a reformulação do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/17 e reestruturada pela Lei nº 14.945/2024, assim como a BNCC (2018), não apontam para uma concepção de educação integral nos termos de uma formação orientada à emancipação. Embora a expressão “formação integral” seja reiteradamente mobilizada, ela opera como recurso retórico que sinaliza a adesão dos estudantes a uma realidade social marcada pela precariedade e pela exclusão. O léxico da BNCC explicita essa contradição ao incorporar amplamente o discurso contemporâneo do desempenho — “empreendedorismo”, “criatividade”, “inovação”, “liderança”, “visão de futuro”, “assunção de riscos”, “resiliência” — reduzindo o estudante à condição de “capital humano que deve crescer indefinidamente” (Dardot; Laval, 2016, p. 31).

A noção de competência constitui o eixo estruturante da BNCC, definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). A partir dela, o documento estabelece dez competências gerais que atravessam toda a Educação Básica e, no Ensino Médio, desdobram-se em competências específicas para cada área do conhecimento. A cada uma correspondem habilidades consideradas essenciais, orientando as aprendizagens dessa etapa final da escolarização básica.

Esse arranjo curricular consolida uma lógica rígida de articulação entre saber e saber-fazer, reforçando uma concepção instrumental do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 13). A ênfase

no desenvolvimento de competências e habilidades — cognitivas e socioemocionais — responde às exigências de uma ordem social fundada na competitividade, na produtividade e no consumo, forjando subjetividades engajadas e inteiramente envolvidas com sua atividade profissional (Dardot; Laval, 2016). A racionalidade empresarial infiltra-se, assim, no campo educacional por meio da padronização curricular e da avaliação permanente de resultados, formando um sujeito comunicativo, criativo, resiliente, produtivo e responsável (BRASIL, 2018, p. 14).

No Ensino Médio, essa orientação é intensificada pela centralidade conferida à performance individual. O estudante é interpelado como protagonista de seu próprio percurso escolar (BRASIL, 2018, p. 463), sendo estimulado a definir precocemente seu projeto de vida. Desde cedo, é convocado a assumir os riscos da lógica neoliberal, tornando-se empreendedor de si mesmo e curador de sua própria trajetória (Dardot; Laval, 2016, p. 336). Essa gestão precoce de si, contudo, não constitui um fim em si mesma. Tudo passa a ser orientado pela eficácia e pelo uso prático: a construção de uma imagem de si e a comunicação com o outro tornam-se requisitos para a inserção na concorrência generalizada. As condições sociais e históricas que produzem essa realidade são apagadas, apresentando o mundo como dado natural e imutável. Nesse cenário, o jovem é incentivado a empregar suas competências não para tensionar a realidade, mas para adaptar-se a ela, fortalecendo o eu e tornando-o funcional diante das dificuldades impostas (Dardot; Laval, 2016, p. 339).

Tal concepção mostra-se incompatível com a ideia de formação humana (*Bildung*), que só poderia constituir-se na contramão de um discurso segundo o qual tudo deve servir a uma finalidade imediata. Assim, apesar de incorporar uma gramática associada a processos emancipatórios, a BNCC orienta categorias como autonomia, criatividade e pensamento crítico para a resolução de problemas e a maximização do desempenho, excluindo sistematicamente a negatividade, a recusa e a resistência. Nessas condições, como afirma Adorno (2010), estamos diante de um processo de semiformação, uma formação danificada, em que o saber semicompreendido não constitui um estágio inicial, mas o inimigo da própria formação.

Se a escola define previamente o tipo de sujeito que pretende formar, orientando-se pelo controle da subjetividade e pela adaptação à competitividade generalizada, torna-se compreensível que os meios sejam organizados segundo essa finalidade pragmática. Daí decorre a centralidade de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio — componentes passíveis de mensuração em avaliações em larga escala, como o PISA — e a consequente rarefação de

áreas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes e Literatura, apesar de sua relevância incontornável para a formação crítica dos sujeitos.

O LUGAR DA ARTE NA BNCC: ENTRE VALORIZAÇÃO DISCURSIVA E ESVAZIAMENTO FORMATIVO

Nessa configuração curricular, a arte deixa de ser reconhecida como um campo específico do conhecimento e passa a integrar a área de Linguagens e suas Tecnologias, ao lado de componentes como Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Mais do que um simples deslocamento administrativo, essa reorganização revela um rebaixamento simbólico da arte — e, por extensão, de todos os saberes que não estabelecem uma relação imediata com o mercado de trabalho e com a lógica da geração de lucro. Sua presença no currículo emerge, assim, rigidamente monitorada, de modo a assegurar o cumprimento de objetivos previamente definidos, o que restringe e empobrece as possibilidades de experiências que possam contrariar a planificação tecnicista que estrutura a BNCC.

No Ensino Médio, além das competências que atravessam todos os componentes da área de Linguagens — como o uso das diferentes linguagens para atuar com “autonomia” na vida social, “de forma crítica, criativa, ética e solidária”, promovendo os “Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 490) —, a arte é convocada a cumprir finalidades bastante específicas. Entre elas, destaca-se a seguinte competência:

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e glo-bais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísti-cas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criati-va, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso).

À primeira vista, tal formulação poderia sugerir uma valorização efetiva da arte e de sua dimensão formativa. No entanto, quando analisada à luz de um processo histórico mais amplo, ela revela um deslocamento significativo. Se, como já apontava Walter Benjamin, as instituições de ensino afastavam os estudantes da vida intelectual criativa em nome do pragmatismo profissional, e se a Internacional Situacionista denunciava os efeitos da especialização e da mecanização do ensino, que reduziam a criação a instrumento das classes dominantes, hoje

assiste-se a um novo estágio desse processo: a criatividade, longe de ser excluída, é incorporada e capturada como atributo funcional, diretamente associado à inovação.

A imaginação, outrora marginalizada, passa a ser mobilizada como recurso estratégico na produção de subjetividades adaptáveis. A força criativa não apenas é aceita, mas estimulada desde cedo no ambiente escolar — fato amplamente confirmado pela recorrência do termo “criatividade” ao longo da BNCC. Trata-se, contudo, de uma criatividade orientada, que não visa à invenção de outros modos de existência, tampouco à abertura de territórios inéditos de experiência, mas à conformação dos sujeitos aos limites impostos pelas imagens sociais dominantes. Nesse modelo educacional, a arte serve prioritariamente como ferramenta para o desenvolvimento da imaginação, da expressividade e da comunicação, enquanto atributos agregados ao “processo de valorização do eu” (Dardot; Laval, 2016, p. 335).

Nessa direção, a arte tende a enfatizar uma dimensão artesanal e autocentrada do fazer, voltada à autoexpressão e ao autoconhecimento, não como caminhos para a autonomia crítica dos sujeitos, mas como meios para a construção de uma imagem pessoal ajustada às exigências do empreendedorismo de si e à lógica do desempenho. Paradoxalmente, talvez porque outras disciplinas consigam atender de forma mais eficaz a esses mesmos objetivos pragmáticos, a arte passa a ocupar um lugar cada vez mais rarefeito no currículo, com redução de carga horária e atuação frequentemente secundária. Sua presença manifesta-se, muitas vezes, de modo acessório: o teatro é mobilizado para encenar obras literárias, a música para ilustrar regras gramaticais, a dança para dinamizar atividades da Educação Física. Tal uso intensifica a instrumentalização da arte na mesma medida em que esvazia radicalmente sua potência formativa.

Por outro lado, o documento atribui à arte uma suposta função humanizadora. Espera-se que ela contribua para o reconhecimento da diversidade cultural, para o respeito aos direitos humanos, para a atuação ética, crítica e solidária, bem como para a consciência socioambiental e o consumo responsável. Contudo, a arte não garante a formação moral dos sujeitos nem assegura, por si só, a constituição de indivíduos “melhores”, justamente porque não se submete a pressupostos éticos nem a finalidades heterônomas. Ademais, não se pode ignorar a violência historicamente associada a determinados discursos humanistas que, sob a pretensão de universalidade e racionalidade técnica, contribuíram para algumas das maiores catástrofes do século XX.

Nesse cenário, a aparente tensão entre uma vontade de humanização e a ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à constituição da “empresa de si

mesmo” (Dardot; Laval, 2016) revela-se ilusória. Ambas as dimensões convergem de maneira eficaz para a adaptação dos indivíduos às exigências sociais contemporâneas e para a integração total da vida pessoal e profissional. Como destacam Dardot e Laval (2016, p. 336), a noção de “empresa de si mesmo”, sustentada por princípios éticos e psicológicos, supõe precisamente essa integração, configurando uma ética pessoal ajustada a tempos de incerteza.

A função pedagógica atribuída à arte na BNCC, ao dissolver as especificidades das práticas artísticas, neutraliza sua força política ao afastar qualquer possibilidade de dissenso. Em seu lugar, afirma-se um uso orientado à manutenção de uma comunidade consensual, na qual a escola assume a tarefa de formar sujeitos destinados a ocupar posições sociais previamente distribuídas — entre bons e maus alunos, entre escola pública e privada, entre percursos técnicos e acadêmicos. Tais posições devem ser conquistadas por meio de esforço individual, superação contínua e adaptação permanente às demandas em constante mutação.

Ainda que as diretrizes da BNCC permaneçam vagas quanto ao que efetivamente se espera da arte na escola, é possível identificar uma concepção subjacente: a arte é entendida como um campo de autodesenvolvimento criativo-crítico voltado à ampliação da compreensão do mundo, da diversidade cultural, das formas de comunicação e linguagem, inclusive aquelas mediadas pelas tecnologias digitais. Tal concepção, contudo, organiza-se como um arcabouço técnico-prático que transforma a arte em estratégia de aprimoramento do discurso de si e da autoexpressão singular — afinal, o sucesso social passa, cada vez mais, pela construção e difusão de uma imagem pessoal eficiente. Tudo isso contribui para a reafirmação incessante de uma realidade estruturalmente violenta e excludente.

Talvez seja esse, afinal, o sentido de educação integral que atravessa a BNCC: um ajustamento irrestrito e totalitário aos modos dominantes de vida e produção social, orientado à manutenção e à reprodução do sistema vigente; o apagamento sistemático das dimensões da razão que não servem à conservação e à expansão do mercado; a hegemonia da racionalidade instrumental em todas as esferas da existência. Trata-se, como sugere Jacques Rancière, de uma forma de “educação embrutecedora” (2015), que não apenas conduz o educando sob o discurso problemático da escolha, mas fabrica sujeitos sob medida para a demanda social, pressupõe a desigualdade e se encarrega de aprofundá-la indefinidamente.

Seja qual for a competência ou habilidade que a arte é convocada a desenvolver nesse modelo, sua aplicação utilitarista resulta, paradoxalmente, em sua própria negação. Isso porque a experiência estética opera por meio de um contato imprevisível com seus objetos, inaugurando

um tipo de experiência que não pode ser controlado antecipadamente nem orientado por pressupostos específicos.

ARTE, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Como observa André Cechinel (2019), não existe uma relação imediata entre arte ou literatura e a aquisição de habilidades e competências, pois seu caráter formativo decorre precisamente da utilidade de sua inutilidade. Em um mundo que não admite gasto improdutivo, uma experiência intransitiva introduz atrito. Algo que pode existir por si mesmo, em um contexto no qual tudo deve servir a algum fim — geralmente alinhado aos imperativos do mercado global —, é capaz de inserir uma dose de negação e dissenso no império da positividade que rege a sociedade da transparência. Diante de um conformismo uniformizador onipresente, a tarefa da educação, como já advertia Adorno (1995, p. 144), não é fortalecer a adaptação, mas “fortalecer a resistência”.

A arte pode constituir um espaço de fricção frente às exigências de integração total ao modelo social hegemônico, desde que seja subtraída de sua função instrumental. Ao abrir-se ao imprevisto, ao espontâneo, à liberdade criativa e à multiplicidade das experiências, ela recupera sua potência política — uma potência que só se manifesta no encontro direto com o objeto ou com a prática artística. No entanto, essa dimensão vem sendo progressivamente obscurecida no ensino da arte. Para além da ênfase excessiva na expressão individual e no fazer artesanal, o trabalho em sala de aula — já fragilizado pela redução da carga horária — tende a evitar o contato efetivo com os artefatos, que passam a funcionar como simples signos ilustrativos em um discurso classificatório entre estilos, linguagens e movimentos. Tal abordagem cristaliza o objeto em um saber fechado, estável e normativo, submetendo-o a uma gramática determinista que neutraliza suas singularidades. Ao recusar uma relação mais viva e orgânica com as práticas artísticas, o ensino acaba por reduzir esse contato a uma operação rígida, subordinada a finalidades externas à própria experiência estética.

É precisamente esse movimento que Georges Didi-Huberman problematiza ao refletir sobre a história da arte enquanto disciplina. Segundo o autor, o tom de certeza que caracteriza esse campo — um saber que pretende nomear tudo o que vê e traduzir integralmente as imagens em conceitos, sem resíduos ou contradições — acaba por impor seu discurso ao objeto, apenas para confirmar questões previamente estabelecidas. Nesse processo, a obra perde tanto sua

especificidade quanto a potência daquilo que excede o visível enquanto mera representação. A chamada “retórica da certeza” (Didi-Huberman, 2013, p. 11) converte as imagens em documentos históricos, esvaziando-as de seu saber crítico e, sobretudo, da “negatividade inalienável de um não-saber” (Didi-Huberman, 2013, p. 13). Em um mundo saturado de sentidos prontos — como observa Fábio Akcelrud Durão (2017, p. 25) —, não compreender ou não saber, bem como sustentar o desconforto que daí decorre, pode configurar uma experiência radicalmente desalienante.

O encontro com a obra constitui, assim, um acontecimento que afeta, desestabiliza e inaugura um não-saber, em oposição ao óbvio e àquilo que já foi dito. É a partir desse abalo que se torna possível construir um saber crítico sobre o presente, capaz de tensionar aquilo que se apresentava como natural ou imutável. Libertar-se da autoridade absoluta dos discursos previamente produzidos sobre a obra, enquanto objeto da história da arte, significa dialetizá-la, permitindo que ela produza uma “rasgadura” (Didi-Huberman, 2013), isto é, uma interrupção que recusa as evidências e se abre à incerteza, à contingência e à invenção de outros caminhos no presente. É esse olhar que faz emergir os “sintomas” (Didi-Huberman, 2013): aquilo que permanece latente como potência subterrânea, irreduzível ao visível ou ao representável, capaz de interromper a ordem do discurso e instaurar conflito e inquietação, em vez de consenso e apaziguamento.

O sujeito atravessado por essa experiência — afetado, incomodado, deslocado pela imagem com a qual se confronta — já não corresponde ao sujeito soberano do conhecimento. A experiência estética, nesses termos, é profundamente perturbadora: desarma saberes prévios, desfaz certezas confortáveis e convoca estados de instabilidade e crise. Trata-se de uma vivência que evidencia a via negativa da arte, conforme propõe André Cechinel (2017, p. 188–189), para quem liberar a potência destrutiva da literatura e da arte implica reconhecer a alteridade irreduzível da obra e dos objetos, entregando-se a ela em um gesto de saída de si, sem promessa de retorno. É esse o abalo provocado pelo olhar sobre a obra (Didi-Huberman, 2013), algo que só pode ocorrer por meio de uma experiência radicalmente intransitiva com o artefato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula poderia constituir-se como um espaço privilegiado para a ativação do olhar e da sensibilidade, favorecendo relações vivas com os objetos e práticas artísticas. Tal espaço

permitiria inaugurar processos de descoberta: modos singulares de aproximação, confronto e interpretação; a disposição para atravessar enigmas, suspender legibilidades condicionadas, colocar a imaginação em movimento e assumir riscos. Inclui-se aí, necessariamente, a disposição para sustentar o desconforto do não saber, a dificuldade de aproximação, a experiência de deslocamento e de perda de si, bem como o esforço e o tempo de atenção e concentração exigidos pela interpretação. Isso porque o ensino da arte não pode restringir-se à transmissão de conteúdos herméticos ou à assimilação passiva de informações, mas deve operar como uma abertura para experiências sensíveis e intelectuais. É nesse horizonte que se poderia falar em uma educação emancipadora ou em uma formação integral efetiva: quando se abrem possibilidades de recusa ao determinismo da razão instrumental e se permite que cada sujeito inscreva seu corpo e sua voz no tecido das relações comuns.

Ocorre que essa dimensão perturbadora da arte — aquilo que André Cechinel (2017) denomina de “desconcertante” — vem sendo progressivamente excluída das instituições escolares, sobretudo no Ensino Médio, cada vez mais orientado pela preparação para o mercado de trabalho. Soma-se a isso a concepção da história da arte como um discurso produtor de certezas, voltado a reconhecer, classificar e nomear imagens, o que acaba por se tornar um obstáculo ao encontro direto com os artefatos. Ao impor legendas e significados prévios, neutraliza-se a força crítica e política das obras; nesse processo, a história da arte falha em reconhecer e fomentar a potência dissonante das práticas artísticas, buscando integrá-las ao domínio estabilizado do visível e do dizível. Sem o tempo necessário para a experiência de descoberta, a sala de aula converte-se em extensão da sociedade do espetáculo, seja pela “tirania do visível” (Didi-Huberman, 2013, p. 67), seja pela adesão à lógica utilitária da formação vigente, que incorpora, sem restos, a dinâmica dos estímulos incessantes, em consonância com o tempo da mercadoria — um tempo incompatível com as exigências de atenção, esforço e reflexão que a experiência estética demanda. Esses limites configuram interferências que dificultam, quando não impedem, uma experiência viva com os artefatos e o exercício pleno de sua potência crítica, criativa e dissonante.

Paradoxalmente, é justamente nesse ponto que o projeto de instrumentalização da arte revela seu fracasso, justamente porque ela nega aquilo que se pretende impor: a conformação irrestrita dos sujeitos ao determinismo econômico que rege um mundo no qual tudo deve servir à produção de lucro. Ao introduzir atrito, provocar controvérsias, questionar certezas e desestabilizar normas e convenções, a experiência estética autônoma — fundada em uma relação

intransitiva com os artefatos — possibilita a experimentação de modos de existência que escapam aos lugares previamente delimitados pela ordem social. Abre-se, assim, a possibilidade de um destino incerto, cujo horizonte não é a adequação, mas a reconfiguração sempre provisória do mundo.

Nesse sentido, como adverte Fábio Akcelrud Durão (2017), não há coincidência entre a racionalidade neoliberal dominante — e sua concepção restritiva de formação integral — e a preservação do ensino daquilo que não serve para nada, que existe por si mesmo. Nesses termos, o controle exercido sobre a arte na BNCC conduz ao seu apagamento: ela subsiste como ornamento ou recurso auxiliar, até que sua ausência deixe de causar estranhamento, uma vez que outros componentes curriculares passam a cumprir, de forma ainda mais eficiente, as funções que lhe são atribuídas.

Defender hoje uma concepção possível de formação humana implica concebê-la na contramão dos processos de conformação e aclimação à realidade, como um movimento contínuo de atrito com a ordem vigente. Se a educação não pode reduzir-se à formação do funcionário obediente ou do empreendedor criativo submetido às “asceses do desempenho” (Dardot; Laval, 2016, p. 338), torna-se imprescindível criar espaços para práticas intransitivas orientadas pela sensibilidade, pela presença do corpo, pela vontade, pelo jogo, pela dúvida e pela experimentação. São essas práticas que mantêm aberta a dimensão crítica da formação e preservam a possibilidade de resistência à reprodução automática do presente.

Nesse horizonte, a arte ocupa um lugar insubstituível na formação humana, precisamente por introduzir fraturas no regime da utilidade e da adaptação que orienta a racionalidade educacional contemporânea. Ao operar como “produção de inutilidades imprescindíveis” (MEIRELES, 2013), ela insiste como espaço de negatividade, dissenso e invenção, sem o qual a própria ideia de formação integral corre o risco de converter-se definitivamente em técnica de ajustamento e conservação do existente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7- 40.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em 15 dezembro 2025.

CECHINEL, André. O caráter destrutivo da literatura. In: CECHINEL, André; SALLES, Cristiano de. (Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 185-206.

CECHINEL, André. **Semiformação Literária**: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 novembro 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DURÃO, Fabio A. Da intransitividade do ensino da literatura. In: CECHINEL, André; SALLES, Cristiano de. (Org.) **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: UFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 15-30.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. A miséria do meio estudantil. In: _____. **Situacionista**: teoria e prática da revolução. Tradução de Francis Wuillaume e Leo Vinicius. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002. p. 27-60.

MEIRELES, Cildo. **Carbono entrevista Cildo Meireles**. Entrevista concedida a Marina Fraga e Pedro Urano. Revista Carbono, n. 4, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistacarbono.com/wp-content/uploads/2013/09/Carbono-entrevista-Cildo-Meireles.pdf>> Acesso em: 10 novembro 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.