

ENTRE A ESPERANÇA, O ESPERANÇAR E A DISTOPIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Iael de Souza¹

RESUMO

Fala apresentada na I Semana Nacional de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus Arapiraca, em novembro de 2025. Refletiu-se sobre a necessidade histórica impreterível e urgente de combater a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001; 2006; 2007; 2021) em todos os níveis da educação, conformadoras do “*homo stupidus stupidus*” (Casara, 2021), combatendo o principal afeto que hoje nos paralisa e aprisiona, o *medo*, resgatando a importância do *ato de ensinar*, do *ensino* e *transmissão-assimilação* do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade (Leontiev, s/d). A busca pela *verdade* deve ser realimentada e cultivada enquanto sentido do próprio conhecer, desvelando as razões da utilidade e do pragmatismo imediatista terem sido transformados em medidores e qualificadores do “bom conhecimento”. Pensando a partir do materialismo histórico-dialético, entendo a realidade como o movimento dos contrários que se complementam e não que se excluem, construindo as mediações e as múltiplas determinações reflexivas que retotalizam o real e evidenciam as formas acaba condicionando a práxis pedagógica, pode-se apreender um dos objetivos centrais da atividade do educador, correspondente a satisfação de uma necessidade vital para ele enquanto indivíduo, que é a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. Por fim, busca-se demonstrar que, como assevera Chico Buarque, passou da hora de semear o vento, ir para a rua e beber a tempestade.

PALAVRAS-CHAVE: esperançar; ato de ensinar; formação docente; “aprender a aprender”.

Abstract: This speech was presented at the 1st National Week of Pedagogy at the State University of Alagoas (UNEAL), Arapiraca campus, in November 2025. It reflected on the urgent and unavoidable historical need to combat the hegemony of “learning to learn” pedagogies (Duarte, 2001; 2006; 2007; 2021) at all levels of education, which shape “homo stupidus stupidus” (Casara, 2021), combating the main affect that paralyzes and imprisons us today: fear, and reclaiming the importance of the act of teaching, of the teaching and transmission-assimilation of knowledge produced and accumulated by humanity (Leontiev, n.d.). The search for truth must be renewed and cultivated as the very meaning of knowing, revealing the reasons why utility and immediate pragmatism have been transformed into measures and qualifiers of “good knowledge”. Thinking from a historical-dialectical materialist perspective, I understand reality as the movement of opposites that complement each other, not exclude each other. Constructing mediations and multiple reflective determinations that re-totalize reality and highlight the forms that ultimately condition

¹ Biografia do autor. As notas de rodapé devem vir numeradas e postadas à mesma página em que são indicadas, em espaço simples, Arial 10 e texto justificado.

pedagogical praxis, one can grasp one of the central objectives of the educator's activity, corresponding to the satisfaction of a vital need for them as an individual: the need to humanize other individuals. Finally, this seeks to demonstrate that, as Chico Buarque asserts, it's time to sow the wind, go out into the street, and drink the storm.

Keywords: to hope; the act of teaching; teacher training; "learning to learn".

Resumen: Este discurso se presentó en la 1.^a Semana Nacional de Pedagogía de la Universidad Estatal de Alagoas (UNEAL), campus Arapiraca, en noviembre de 2025. Reflexionó sobre la urgente e ineludible necesidad histórica de combatir la hegemonía de las pedagogías de "aprender a aprender" (Duarte, 2001; 2006; 2007; 2021) en todos los niveles educativos, que configuran al "homo stupidus stupidus" (Casara, 2021), combatiendo el principal afecto que nos paraliza y nos aprisiona hoy: el miedo, y reivindicando la importancia del acto de enseñar, de la enseñanza y la transmisión-asimilación del conocimiento producido y acumulado por la humanidad (Leontiev, s.f.). La búsqueda de la verdad debe renovarse y cultivarse como el significado mismo del conocimiento, revelando las razones por las que la utilidad y el pragmatismo inmediato se han transformado en medidas y calificadores del "buen conocimiento". Desde una perspectiva materialista histórico-dialéctica, entiendo la realidad como el movimiento de opuestos que se complementan, no se excluyen. Al construir mediaciones y múltiples determinaciones reflexivas que re-totalizan la realidad y resaltan las formas que, en última instancia, condicionan la praxis pedagógica, se puede comprender uno de los objetivos centrales de la actividad del educador, correspondiente a la satisfacción de una necesidad vital para él como individuo: la necesidad de humanizar a otros individuos. Finalmente, esto busca demostrar que, como afirma Chico Buarque, es hora de sembrar el viento, salir a la calle y beber la tormenta.

Palabras clave: esperar; el acto de enseñar; formación docente; "aprender a aprender".

INTRODUÇÃO

Para minha imensa surpresa e alegria, no dia 11 de setembro de 2025 recebi um e-mail de um professor da Universidade Estadual de Alagoas convidando-me para a *I Semana Nacional de Pedagogia da Uneal*, campus de Arapiraca, realizada entre os dias 25 a 28 de novembro, intitulada *Entre a esperança e a distopia: a formação docente sob a perspectiva da pedagogia crítica em tempos de autoritarismo*.

Perguntei como havia me encontrado e, em sua resposta, o professor Renalvo Cavalcante dizia que há pouco havia tido contado com meus textos através da *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate* e também pela divulgação realizada pela Editora *Lutas Anticapital* quando do lançamento dos volumes 1 e 2 de *Formação Omnilateral do Ser Social*, de minha autoria.

Aceitei na mesma hora, grata, honrada e sentindo-me, finalmente, reconhecida. Com base no título do evento, defini a temática/problemática da minha fala: *O necessário combate ao “aprender a aprender” através da defesa e afirmação radical do ENSINO-aprendizagem como esperar e possibilidade de utopia.*

O evento, como um todo, atendeu as expectativas dos organizadores e convidados, sendo muito bem acolhido pelos(as) estudantes. Esse encontro rendeu frutos e um laço de camaradagem entre camaradas² unidos pela luta anticapital, antiimperialista, anticolonialista e pela emancipação humana. Que nosso sonho, sonhado juntos, cultive as condições objetivas para torná-lo realidade!

A produção ora apresentada contém parte *do que foi dito* em minha fala, isto porque outros aspectos, invariavelmente, *ficam por dizer* devido ao *tempo de exposição* e as *reações do público*, que servem de termômetro para ajustar o que se fala e enfatiza daquilo que foi preparado. Agora, tenho a oportunidade de trabalhar o que foi suprimido ou apenas tangenciado na exposição realizada, resultando numa sistematização mais adequada ao propósito.

ESPERANÇA, ESPERANÇAR E DISTOPIA

Entende-se a esperança como horizonte que se busca alcançar – importando a busca e não o alcance inalcançável – enquanto se caminha. O caminhar exige meios, recursos que o possibilitem. Por isso, o horizonte, sendo a esperança, é a capacidade de imaginar/projetar/enunciar um outro futuro, e o caminhar pelo caminho é o esperar, conjugando meios, esforços e recursos para

² “O termo ‘camarada’ designa uma relação política, um conjunto de expectativas de ação em direção a um objetivo comum. Sublinha o que há de comum entre aqueles que se encontram de um mesmo lado – independentemente de suas diferenças, os camaradas estão juntos na luta. (...) A camaradagem lastreia a ação, e, nesse lastro, nessa solidariedade, ela coletiviza e direciona a ação à luz de uma visão compartilhada para o futuro. (...) A camaradagem é uma relação política de cobertura com apoios. (...) Camaradas são aqueles com quem você pode contar. Vocês compartilham suficientemente de uma ideologia comum, de um compromisso com princípios e objetivos comuns, para realizar mais que ações pontuais. Juntos podem travar a longa luta. (...) Camaradas precisam poder contar uns com os outros mesmo quando não gostamos uns dos outros e mesmo quando discordamos. Fazemos o que precisa ser feito porque devemos isso a nossos camaradas. (...) Ao lutarmos juntos por um mundo livre de exploração, opressão e intolerância, precisamos poder confiar uns nos outros e contar uns com os outros. A palavra ‘camarada’ dá nome a essa relação. (...) Como forma de tratamento, figura de relação política e portador de expectativas, ‘camarada’ rompe as identificações hierárquicas de sexo, raça e classe da sociedade capitalista. (...) O poder de ‘camarada’ está na forma como o termo nega as velhas relações e promete novas. (...) ‘Camarada’ traz à tona as demandas depositadas sobre aqueles engajados em uma luta política igualitária emancipatória, bem como suas expectativas” (DEAN, 2021, p. 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 38).

cumprir a jornada, aproximando-se, cada vez mais, do horizonte traçado ao criar as condições para a concretização de um outro futuro, ou então, um outro modo de vida e de vivê-la.

Esperança enquanto esperar é o horizonte que nos ajuda e anima a *caminhar na caminhada*, enfrentando as agruras e adversidades do e pelo caminho. É uma *necessidade ontológica e histórica rumo à liberdade*. Sua manutenção é uma necessidade, embora não seja suficiente, porém, sem ela a luta não tem força e nem se torna possível.

Trazendo essa analogia para o campo educativo e tecendo a conexão com o título dado a minha fala no evento, “o necessário combate ao ‘aprender a aprender’” seria o *horizonte*, a nossa *esperança*, dos quais apenas podemos nos aproximar e tentar alcançar mediante a “defesa e afirmação radical do ENSINO-aprendizagem”, correspondente aos meios, aos recursos que possibilitam o “*esperançar* e possibilidade de utopia”.

Quanto à *utopia*, traduzimo-la enquanto “*lugar possível*” e não como “não lugar”, num contraponto à *distopia* do “realismo capitalista”, como exposto por Mark Fisher (2020), onde todas as negatividades do modo de vida capitalista são elevadas a enésima potência, exageradas ao extremo, culminando em condições de vida insuportáveis aos indivíduos sociais, exigindo que a “impossibilidade de mudar” se volte “como objeto que se tem de superar para continuar a vida” (Sartre, p. 14, 1970).

Na verdade, as distopias são “recuos para a reflexão”, assim como os mitos para Platão, dado que capturam as tendências reais do presente, sendo o processo de atualização da realidade pela ficção. Servem, portanto, como sinais de alerta para nos pormos em prontidão para a ação consciente e eficaz no combate à raiz de todos os males sociais. *A imaginação como crítica* e o *medo trabalhado positivamente* enquanto engendrador de *elevação da consciência “para si”* e de *mundo*.

Essa *esperança* e *esperançar* podem nos munir e fortalecer para travar o necessário combate contra as latentes distopias do real, fazendo-nos superar a “impotência reflexiva” que acomete os indivíduos sociais em nosso tempo, pois sabem que as coisas vão mal, mas sentem que não podem fazer nada a respeito

(Fisher, 2020), resultando num *imobilismo* que reproduz a atual *condição de desumanidade* experimentada e vivida.

Uma pedagogia crítica deve ser capaz de supracumir os “Estados de exceção” (Fonseca, 2021) reguladores da vida social, libertando-nos do *medo* que nos paralisa; afeto, este, que se tornou a centralidade da regência do modo de vida contemporâneo, levando à *renúncia de direitos* que fortalece o poder do soberano que ocupa o aparato Estado, o qual utiliza do *uso da força* contra o povo que, por sua vez, permite e legitima seus absurdos em troca da promessa de *paz e segurança* (Fonseca, 2021, p. 43).

Christian Dunker explica que o medo deve servir como alerta ao perigo, fazendo com que nos preparemos ainda mais e melhor para enfrentá-lo, mas jamais pode nos fazer deixar de combatê-lo. O medo é salutar quando nos deixa de sobreaviso, mas a única forma de vencê-lo é pelo enfrentamento, e para isso é preciso arrumar e reunir coragem. Como dito por Nicolelis (2025, p. 200), “os espíritos alquebrados e escravizados” precisam se libertar “do estrangulamento perpétuo do medo, essa anoxia constante que impede a oxigenação da fagulha da indignação”.

Urge nos indignar, pois só assim poder-se-á criar os meios de responder, à altura, à distopia do atual estágio de barbárie do capital. István Mészáros (2003) já dizia que viver a barbárie seria sorte, porque algo pior vem sendo gestado pelo sistema metabólico do capital.

Nós, educadores(as), profissionais da educação, podemos ter no *ato de ensinar*, e na prática pedagógica correspondente, a mola propulsora mediativa para a libertação das mentes (cognitivo) e corações (afetivo-sentimental), semeando a indignação que *desafia* o *medo* e propicia a *coragem* para *ensaiar novos erros*, acumular e avançar, afinal, nossa tarefa é a formação humana. Como evidencia Arroyo (2003, p. 35-36),

A pedagogia se nutre do ser humano como problema de si mesmo, ou da problematização do sermos, do fazer-nos e formar-nos humanos. (...) seu objeto de teorização é a trágica descoberta de nós mesmos. (...) o objeto da pedagogia é a humanização. (...) Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano.

Essa humanização é realizada pela apropriação das objetivações humanas acumuladas no decorrer do processo histórico-social. Assim como Saviani (2008, p. 13), Leontiev (s/d, p. 285) assevera que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Contudo,

para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens (ensino, transmissão-assimilação de conhecimento), isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, s/d, p. 290. O parêntese é meu).

Contrariamente ao que hoje é propalado, na contramão do *modismo educacional/pedagógico*³ do “*aprender sozinho aprendendo a aprender*”, reafirma-se, retomando, o que é *clássico* da educação: a *transmissão-assimilação* (ensino) do conhecimento histórico-social produzido, acumulado e decantado pelas gerações humanas. Afinal, é justamente a capacidade de *acumular* e *transmitir* experiências que distingue o ser humano dos demais animais.

Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo *ensinar* passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como “favorecer a aprendizagem”, “propiciar condições para a aprendizagem”, etc.? (Duarte, 2007, p. 91 e 92. O itálico é meu).

Se nos tornamos humanos *em relação* com outros humanos, se é essa comunicação mediante a participação no *trabalho*, na *produção* e nas *diversas formas de atividade social* (Leontiev, s/d, p. 284) que nos humaniza, desenvolvendo

³ Conforme Saviani (2004, p. 179), significa que “a consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência a outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo profundo no centro de preocupação dos educadores. E o centro de preocupação dos educadores deveria ser a própria realidade educacional. Parece-me que o fenômeno das flutuações da consciência pedagógica se caracteriza exatamente por isso: as influências vêm de fora, de outras áreas que não propriamente a educação, e os educadores aderem como leigos a essas influências. Assim, a educação fica descentrada, é abordada apenas periféricamente e não se vai à raiz da problemática educacional. O que significar dizer: ir à raiz da problemática educacional? (...) verificar em que se assentam essas propostas e que tendências elas traduzem do ponto de vista histórico, do ponto de vista da sociedade que engendra essas diferentes modalidades”.

as aptidões especificamente humanas que se refinam pelas renovadas apropriações que criam novas aptidões e funções psíquicas cada vez mais complexas/superiores, isto demonstra que a reprodução deste processo de tornar-humano e de humanização necessita de uma “atividade adequada”, ou seja, diretiva e intencional, não espontânea e natural, que é o ensino.

OVO DA SERPENTE – DISTOPIA DA FORMAÇÃO DOCENTE...

No entanto, a lógica hegemônica dos cursos de formação docente (cursos de licenciatura) está contaminada por aquilo que se denomina de *pedagogia neoliberal*, implementada pelas diretrizes, parâmetros curriculares, resoluções educacionais condicionadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2007; 2001; Souza, 2025).

A fase neoliberal do sistema metabólico do capital, correspondente ao aperfeiçoamento do liberalismo clássico, então em crise pós I Guerra Mundial, culminando com o *crack* da bolsa de Nova York, em 1929, teve como laboratório o “novo liberalismo” (keynesianismo, 1930-1970), questionado e revisado pelo Colóquio de Walter Lippmann, em 1938 (Dardot; Laval, 2016, p. 71 e 72), até sua maturação ao neoliberalismo⁴.

O *ovo da serpente* é, então, gestado, eclodindo, mais precisamente, na década de 1990, após a experiência laboratorial chilena, boliviana (Anderson, 1995), aperfeiçoadas por Ronald Reagan e Margareth Thatcher, tornando-se hegemônico no século XXI. A analogia deve-se ao filme de Ingmar Bergman, de 1977, com o mesmo título, que analisa as condições, circunstâncias e situação concreta para o surgimento do nazifascismo após a I Guerra Mundial. Faz menção ao nascimento de algo terrível, mas que não é sentido/percebido assim à primeira vista. O mal está sendo gestado, mas sua aparência engana e oculta sua verdadeira natureza.

É justamente durante esse processo de gestação que os nexos causais e as mediações podem ser estabelecidos para o desvelamento do que, de fato, está se desenvolvendo, permitindo a apropriação e sistematização do real, retirando todos os véus que obnubilam a essência daquela natureza histórico-social. Trata-se,

⁴ Indica-se Dardot e Laval (2016), e Souza (2020), àqueles(as) que desejarem um aprofundamento mais denso.

portanto, de uma advertência para que não se deixe ludibriar e seduzir pelas ilusões elaboradas por aqueles(as) que detêm o controle político-econômico-ideológico. Porém, a oportunidade não foi aproveitada. O mal veio à lume e se propagou globalmente.

O campo educacional acompanhará o movimento processual contraditório do sistema metabólico do capital em sua nova fase neoliberal/financista/rentista através das *novas diretrizes* dadas à educação para o século XXI (*Educação do Novo Milênio*), expressas através do relatório da comissão internacional da Unesco, presidida por Jacques Delors (economista de formação), transformado em livro e publicado com o título *Educação – Um Tesouro a Descobrir* (2001). Por intermédio deste relatório, as políticas educacionais mundiais são balizadas, definidas e se transformam em condicionalidade creditícia e de metas a alcançar para os demais países não centrais e periféricos do globo.

O conteúdo deste documento *revigora* (e não retoma) o método pedagógico *escolanovista*, as *pedagogias novas* (construtivista, das competências, neoconstrutivista, interacionista-simbólica, etc.), como exposto por Saviani (2007; 2008b), centradas no “aprender a aprender”. Duarte (2006, p. 29) faz questão de frisar que não se trata de retomada porque o ideário dos educadores escolanovistas nunca deixou de estar presente entre os(as) profissionais/trabalhadores(as) da educação, principalmente dos(as) automeados-as/autoproclamados-as “progressistas”, algo manifesto nas “ideias defendidas (por eles-as) acerca do processo educativo propriamente dito” (Duarte, 2007, p. 14).

Nas palavras do autor: “O ideário pedagógico da maioria dos educadores é constituído por uma *mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas*”. A superação desse sincretismo desnorteador só é possível “indo às raízes do problema, que estão na *vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo*, mediada por uma concepção pedagógica, (já) que é, de fato, aquela teoria que guia a prática” (Duarte, 2007, p. 19. Os *italicos* são meus).

São quatro os princípios/posicionamentos valorativos das pedagogias do “aprender a aprender” (“aprender a fazer”, “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver, viver juntos”, e, o mais recente, “aprender a empreender”), os quais estão de pleno acordo com os valores centrais do neoliberalismo (daí as nomenclaturas utilizadas de “escola neoliberal”, “pedagogia neoliberal”): 1) as

aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo é mais desejável do que aquela feita mediante a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos e experiências; 2) “é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”; 3) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”; 4) “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (Duarte, 2006, p. 35 a 42).

Tais princípios/posicionamentos valorativos comungam com o cerne nevrálgico da ideologia neoliberal, que é a “*adaptação permanente*” às variações do mercado e da produção capitalistas pelos indivíduos *individualmente*. Daí “o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade (competências e habilidades) de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo” (Duarte, 2006, p. 47. O parêntese é meu).

Trata-se de uma “política global de adaptação à competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 91), ao acirramento da concorrência entre os indivíduos, intensificando a “guerra de todos contra todos”, onde prevalece o lema: “cada um por si”. Dois aspectos se sobressaem nesse novo cenário: a *eugenia* e a *educação*. O aspecto eugênico trata das qualidades *superiores* que o novo homem do novo milênio deve apresentar: habilidades, capacidades, competências múltiplas e também específicas – empreendedor, empresa de si, competitivo, emulado, pró-ativo, flexível, inovador, resiliente, etc. – que garantam sua empregabilidade, atualizando e potencializando seu capital humano.

Para isso

é preciso, em particular, uma *grande política de educação das massas* que prepare os homens para as funções econômicas especializadas (uberização e todas as formas de trabalho precário/precarizado; Souza, 2021) que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver em paz numa Grande Sociedade de membros interdependentes” (Dardot; Laval, 2016, p. 92. Os itálicos e o parêntese são meus).

Daí a preocupação em restringir a participação popular, “confiar na ação privada dos indivíduos e não apelar para a autoridade pública para determinar o que é melhor fazer ou pensar” (Dardot; Laval, 2016, p. 96).

A ideia de “poder do povo pelo povo” deve sempre ser mantida e pressuposta com a máxima desconfiança possível. As camadas populares e subalternas, ao contrário, “precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (Duarte, 2006, p. 50). O “aprender a aprender” é a nova normatividade, racionalidade, devendo povoar e conduzir o imaginário social, porque “aprender a aprender” é *aprender a adaptar-se*.

Educar grandes massas, equipar os homens para uma vida em que devem especializar-se, mas ao mesmo tempo ainda ser capazes de mudar de especialidade, eis o imenso problema ainda não resolvido (que se equacionará com a ideia do empreendedorismo e da empregabilidade). A economia da divisão do trabalho exige que esses problemas de eugenia e educação sejam efetivamente tratados (Dardot; Laval, 2016, p. 92. O parêntese é meu).

A “lógica adaptativa é a única coisa que justifica o custo escolar. É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (Dardot; Laval, 2016, p. 92). O que está em jogo com o neoliberalismo “é nada mais nada menos que a *forma da nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Também é tarefa da política neoliberal, ao se apropriar das políticas “público”-estatais de educação, “*mudar o próprio homem*” (Dardot; Laval; 2016, p. 91). É uma *política despolitizadora*, uma *repolitização da política* ou *despolitização repolitizadora*.

Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como (o homem) vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais (Dardot; Laval, 2016, p. 91). (...) (Deve-se, portanto) ajudar os indivíduos a ajudar a si mesmos, isto é, a “dar a volta por cima” numa competição geral que não é questionada em si mesma. Isso se traduz num discurso amparado na reintrodução das categorias típicas do esquema concorrencial do vínculo social: o capital humano, a igualdade de oportunidades, a responsabilidade individual etc., em detrimento de uma concepção alternativa do vínculo social que se basearia em uma maior solidariedade e em objetivos de igualdade real (Dardot; Laval, 2016, p. 238). “O valor ético está na luta concorrencial” (Dardot; Laval, 2016, p. 122).

Assiste-se, assim, ao processo de “*corrosão do caráter*” (Sennett, 2012), porque numa sociabilidade onde a incerteza, a insegurança, o episódico, o curto prazo, o fragmento, o particular, o imediato, o pragmático/utilitário ganham a centralidade, o coletivo, o social, o compromisso mútuo, a confiança, a solidariedade, a lealdade, o senso de identidade sustentável e “todas aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros” (Sennett, 2012, p. 27) se estilhaçam. “Mudança”, hoje, significa simplesmente *estar à deriva*, perder o controle sobre a própria vida. “*Não há longo prazo* significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar” (Sennett, 2012, p. 25). Um verdadeiro salve-se quem puder!

À escola, por sua vez, é atribuída a tarefa “de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida”, esvaziando-a de sua verdadeira função social, que é a transmissão-assimilação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, do seu patrimônio histórico-cultural. Seu principal objetivo passa a ser, agora, “tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja *útil* à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (Duarte, 2006, p. 47, 49, 54. O *itálico* é meu). O único patrimônio do educando é sua “*capacidade de adaptação* ao meio por intermédio da *aprendizagem permanente*” (Duarte, 2006, p. 55. Os *itálicos* são meus).

A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. (...) À revolução permanente dos métodos e das estruturas de produção deve corresponder igualmente a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades. (...) (O intento dessa) política de adaptação da ordem social à divisão do trabalho (...) (é) “dar à humanidade um novo tipo de vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 89 e 90).

Esse princípio de *adaptação permanente* permite apreender as razões da prevalência das pedagogias do “aprender a aprender”, da disseminação e internalização dos novos valores para produção do consenso, condutas e comportamentos esperados. Mais ainda, torna compreensível a importância dada à educação na sociedade concorrencial exponenciada, já que é o processo de escolarização em seus diferentes momentos (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – técnico-profissional –, ensino superior) que possibilita a construção

de determinados *tipos de homens*, para um determinado *tipo de sociedade*, (re)produzindo uma *determinada visão de mundo*.

Esses novos valores e moral (Brown, 2019) do sistema mundo capital são deslumbrados pela obra de Friedrich Hayek, *O Caminho da Servidão* (1987), uma síntese do Colóquio Walter Lippmann, condensando as ideias que deveriam ser disseminadas desde então para garantia de êxito da política-econômica neoliberal. É através de sua atuação enquanto intelectual orgânico do sistema capital e um dos fundadores da Sociedade de Mont-Pèlerin (1947), atraindo outros autênticos intelectuais liberais, que os organismos multilaterais internacionais (Banco Mundial, Unesco, Organização Mundial do Comércio, etc.) terão farto material de justificação “histórica” e “científica” para difundir as novas ideias, valores, práticas e condutas impostas pela nova fase (neoliberal) da acumulação sistêmica do capital.

Para Hayek, o conhecimento é exclusivamente

individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. (...) (A) ação econômica (existencial) dos indivíduos (se fundamenta) em conhecimentos individuais e não generalizáveis (saber tácito) (...). O que dirige a ação dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro. Não há, portanto, como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos (Duarte, 2006, p. 72. Os parênteses são meus).

Sejam todos(as) bem-vindos(as) ao reino do individualismo, do hedonismo, do imediatismo e pragmatismo utilitaristas. A busca pela verdade está encerrada, a própria verdade está morta, perdeu sua razão de ser. Temos o contexto propício para a “construção do idiota”, como defendido por Casara (2024, p. 31), isto é, de pessoas “que abdicam de projetos coletivos ou de ações políticas voltadas ao bem comum, porque são detentoras de uma subjetividade empobrecida que interdita o pensamento reflexivo e que as leva a atuar exclusivamente visando a obtenção de vantagens pessoais”.

Se o alvorecer do mundo moderno, herdeiro do iluminismo, assistiu ao desenvolvimento do *homo sapiens sapiens*, que buscava a verdade, “inclusive sobre si mesmo”, caracterizando-se pela “autoconsciência, o desejo de saber e a racionalidade”, agora no mundo nomeado por muitos como “pós-moderno” temos o aparecimento do “*homo stupidus stupidus*”, o qual “contenta-se com aquilo que

confirma as certezas a que previamente aderiu”, tendo um “pensamento extremamente simplificado, estereotipado (com a repetição de chavões e *slogans*), uso de uma linguagem empobrecida, incapacidade de reflexão e raciocínio complexos” (Casara, 2021, p. 268). Neste novo formato contextual, a *desorientação* vira a norma e regra da vida, “porque as pessoas deixam de contar com a direção que era dada pelo valor ‘verdade’” (Casara, 2024, p. 64).

Nessa nova configuração da subjetividade capturada pelos valores/posicionamentos/princípios neoliberais,

o indivíduo (tem) orgulho de ser ignorante. O intelectual (aquele que se diferencia por um saber específico) torna-se objeto de reprovação social, enquanto aumenta a ode à ignorância e a espetacularização do desconhecimento. (...) É a ignorância que fomenta a base social que naturaliza o absurdo. (...) (O) sujeito-neurótico é substituído pelo sujeito-perverso (aquele que conhece os limites, mas goza ao violá-los) e pelo sujeito psicótico (aquele que sequer introjetou a existência de limites) (Casara, 2021, p. 270, 274, 324).

Cabe um breve comentário acerca das metamorfoses do *sujeito neurótico* ao *sujeito psicótico*, das neuroses à depressão, das *normas e regras sociais* que impunham *limites* aos desejos e impulsos do indivíduo social, funcionando como um Superego, norteador o permitido e proibido, à transição para a polaridade do *possível/impossível* de acordo com o julgamento realizado pelos indivíduos individualmente, regulando suas condutas. Tal polaridade é muito mais complexa e flexível do que a polaridade conflitual do permitido/proibido (Safatle, 2021, p. 42).

No momento atual, os novos valores e moral neoliberal que orientam e embasam as relações sociais faz com que

a proibição moral advinda das exigências normativas de socialização (dê lugar a uma situação de flexibilização das leis, de gestão da anomia que coloca as ações não mais sob o crivo da permissão social, mas sob o crivo individual do desempenho, da performance, da força relativa à capacidade de sustentar demandas de satisfação irrestrita. Assim o indivíduo é confrontado a uma patologia da insuficiência e da disfuncionalidade da ação em vez de uma doença da proibição e da lei (Safatle, 2021, p. 42)

Envoltos por um modo de vida tornado psicótico, as neuroses desaparecem e dão lugar à “unificação das psicoses” (Safatle, 2021, p. 40), que se transformam no modo de subjetivação dominante. Para o sujeito psicótico inexistem leis e limites. “Na psicose, o sujeito (...) é o *Um* a que tudo se refere, a exceção a

qualquer norma, o lugar de onde se origina a lei. Essa onipotência internalizada pelo psicótico é um dos sinais da ruptura do sujeito com a realidade” (Casara, 2024, p. 79). Esse é o “novo homem”, o novo sujeito neoliberal, mudado no coração e na alma, como requerido por um dos mantras de Margareth Thatcher: “Economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma”. A mudança “teria de ser feita através de doses maciças de (...) reeducação” (Safatle, 2021, p. 24). A solução: a educação do novo milênio.

Também é preciso esclarecer que o título do livro de Casara (2024) não é uma ofensa, mas sim, infeliz e lamentavelmente, a mais pura realidade. Afinal, não é possível negar o processo de *idiossubjetivação* das subjetividades capturadas pela ideologia moral neoliberal do sistema capital. Para tanto, basta a consulta à etimologia da palavra idiota, explicitada por Casara (2024, p. 31):

do grego *idios*, significa privado, sem compromisso com a vida pública, fechado em si. (...) pessoas incapazes de um trabalho coletivo, de reconhecimento do comum ou de uma atuação pública. (...) o idiota, por definição, alheio ao coletivo, é um ser político que detesta a política e tende a não compreender o uso político que dele é feito.

Assim como em Hayek, os indivíduos só podem contar consigo mesmos para sobreviver (são sobreviventes, Dean, 2022) na sociedade mercantil, concorrencial, da “*cidadania de consumidores*” (Dardot; Laval, 2016, p. 117):

A cidadania não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. A ação pública deve visar, acima de tudo, à instauração de condições favoráveis à ação dos indivíduos (...) (Dardot; Laval, 2016, p. 239).

Ao contrário do que a realidade demonstra, que educação é *relação* e se dá *em relação* com os outros e com o mundo (atividades sócio-histórico-produtivas humanas), a educação do novo milênio, e as reformas educacionais que a acompanham, volta-se para a relação do indivíduo consigo mesmo, única e exclusivamente. Ainda para Hayek,

(...) as estruturas sociais que criamos foram desenvolvidas de forma inteiramente inintencional. A hipótese de que o conhecimento é um atributo individual é dessa forma essencial à sua conclusão de que a ordem social

“é o resultado casual de nossa atividade individual” – e à implicação de que o acaso, e não os projetos sociais conscientes, é o mecanismo legítimo da evolução social (Wainwright, 1998 *apud* Duarte, 2006, p. 52). (...) (Logo, sendo) a ordem social e o desenvolvimento social (...) resultados casuais da atividade dos indivíduos, sua evolução é o resultado da experiência não-intencional. Qualquer tentativa de projetar ou planejar um resultado social interfere nos processos naturais da civilização (...). (A) naturalização do social é vista como resultante incontrolável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais. O conhecimento individual é reduzido à percepção imediata e saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. (...) A teoria individualista de Hayek naturaliza a sociedade (e) limita o próprio conhecimento individual. Aliás, é dessa limitação do conhecimento humano (individualizado) que resulta a proposição da inviabilidade de uma direção intencional e racional do conjunto social. As possibilidades de conhecimento do indivíduo estariam limitadas ao seu meio imediato (Duarte, 2006, p. 72 e 73).

Evidencia-se, assim, as razões da valorização das experiências e práticas cotidianas como parte central do currículo escolar com as reformas educacionais implementadas desde a década de 1990 até o momento atual. A *aparência* dos fenômenos e objetos da realidade passa a ser tudo o que existe, a própria realidade. Ao invés de sair da caverna, volta-se para dentro dela e aceitam-se as sombras como o real. Põe-se fim a uma educação de busca da e encontro com a verdade.

A educação é vista (agora) como um processo de “negociação de significados”, um processo interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros agentes sociais. (...) O caráter social do conhecimento (...) é transformado (...) em um relativismo epistemológico, em que tudo é reduzido a uma interação semiótica. Nesta perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo (biologizante, psicologizante) de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e cultural porque fazem parte de um mesmo contexto interativo (Duarte, 2006, p. 87. Os parênteses são meus).

Nada mais nefasto à formação docente. A verdade se torna inacessível e, ademais, é descaracterizado o papel do(a) professor(a) “como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos”, negando, também, o próprio “ato de ensinar” (Duarte, 2006, p. 8), esvaziando o trabalho educativo escolar, transformado, através desse processo, em algo sem conteúdo, já que não há mais diferenciação entre o conhecimento escolar e o conhecimento não-escolar (ciência, filosofia, política e arte). Como assevera Duarte (2006, p. 74), “há uma ligação (...) entre individualismo, caráter fragmentado e falho do conhecimento, casualidade na

formação social e, presente em todos esses elementos, a naturalização do que é histórico-social”.

Os(as) professores(as) em formação passam a acreditar que *transmitir* conhecimento e exigir a *assimilação* deles por parte dos(as) educandos(as) é cercear sua autonomia intelectual e capacidade criativa. Pior ainda, acabam assumindo outros papéis e terminam por desconhecer qual é, concretamente, a sua tarefa/função social para a reprodução do ser social: *ensinar*.

Essa crença é infundada. Como elucida Duarte (2021, p. 18),

Quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas a partir das quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade desde os mais simples e elementares atos da vida cotidiana até as mais elevadas formas de produção humana.

Nota-se, assim, o quanto a formação docente é (e está) frágil no âmbito do pedagógico e do psicopedagógico no que concerne a “uma psicologia autenticamente científica e consequentemente materialista” (Leontiev, s/d, p. 10). Leontiev (s/d, p. 284), ao tratar do desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber diz estar “fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes”. Portanto, combate, radicalmente, uma das máximas sustentada pelas pedagogias do “aprender a aprender” de que *se aprende melhor sozinho*, isto porque “as aptidões e caracteres especificamente humanos (...) (são adquiridos) no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

Quanto ao processo de apropriação do mundo, enfatiza ser um processo

sempre ativo do ponto de vista do homem (logo, transmissão não é sinônimo de passividade por parte do sujeito/objeto educando). Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (Leontiev, s/d, p. 286. O parêntese é meu).

Essa atividade é a “atividade adequada” que, por sua vez, corresponde ao ensino pelo(a) professor(a), ao *ato de ensinar*. Por intermédio do ensino se refaz o percurso histórico-social das gerações humanas, apropria-se de suas objetivações,

conhece-se e reconhece-se as propriedades dos fenômenos, objetos naturais e sociais, ressuscitando os mortos por destrinchar os processos de seus fazimentos, contidos nos produtos das atividades sociais humanas, demonstrando que “a atividade humana como produto é imprescindível à atividade humana como processo” (Duarte, 2021, p. 52).

(...) (os conteúdos escolares) são atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimentos. (...) a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos. (...) o ensino dos conteúdos escolares (corresponde a) conhecimentos já produzidos, (trazidos) à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino. (...) Quando a escola é criticada por trabalhar com “produtos (conteúdos) prontos e acabados”, parece-me que há nessa crítica um equívoco fundamental, o de considerar que os produtos da atividade social humana possam existir como coisas totalmente inertes e desvinculadas da prática social (Duarte, 2021, p. 52).

O que não se compreende é que quando algo é *transmitido* por alguém a outra pessoa esta última é instada a se *apropriar* daquilo que está sendo exposto, desenvolvendo uma *atividade psíquica/intelectual*, ativando sua *racionalidade*, seu *pensamento lógico-formal* e *lógico-dialético* para *assimilar* o que está sendo externado. “A assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (Leontiev, s/d, p. 288).

Não há necessidade de que esse conhecimento tenha relação direta e imediata com a prática social, que tenha de ser pragmático, utilitário para ser considerado bom. As relações entre educação e sociedade, sociedade e indivíduo não são imediatas mas sim *mediatas*, são feitas por mediações, pelo estabelecimento de conexões, relações, aproximações. Eis uma das razões da impreterível presença do(a) professor(a), *em tese* capacitado(a) para construir essas mediações. O educador, através da ação educativa,

(...) possui, desde o ponto de partida do processo educativo, uma “síntese precária”, como definiu Saviani. Justamente por possuir essa síntese precária, o educador pode compreender as mediatizadas relações entre o processo pedagógico, no qual o indivíduo se relaciona com o conhecimento, e a prática social extra-escolar, onde o indivíduo pode utilizar o conhecimento como instrumento de transformação social. (...) (Por outro lado, quando o educador) não domina essas mediações, pode até conseguir que se alterem elementos do discurso do aluno acerca da prática social, mas não conseguirá, a não ser por mera força das circunstâncias, fazer com

que a apropriação do conhecimento seja aquele momento (...) de transformação das forças exteriores em instrumento para criar uma nova realidade (Duarte, 2007, p. 73).

É preciso resgatar Gramsci (s/d, p. 123 e 124) e lembrar que

está sempre presente no morto um grande vivo. (...) a língua é morta, é analisada como uma coisa inerte, como um cadáver na mesa anatômica, mas revive continuamente nos exemplos, nas narrações. (...) a fim de que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, a fim de habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. (...) submerge na história, adquire uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa.

É mediante a *atividade adequada*, do *ensino*, que se reproduzem “os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno, ou mais exatamente, nos sistemas que formaram” (Leontiev, s/d, p. 290). Para Leontiev, o ensino é uma atividade diretiva, intencional, planejada e precisa sê-lo porque apenas assim pode se diferenciar qualitativamente das atividades espontâneas, cotidianas. As sentenças do psicólogo soviético não deixam dúvidas:

Pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente. A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação (Leontiev, s/d, p. 290).

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (Leontiev, s/d, p. 301).

Conflui-se com o autor e por isso se defende, veementemente, que o processo de formação não pode ser deixado a cargo do próprio indivíduo social, aprendendo por si mesmo, de acordo com seus interesses e necessidades pessoais, de modo que

a prática social do educando tome espontaneamente seu rumo. Isso significa aceitar como positiva essa espontaneidade, aceitar como um dado inquestionável a validade dos rumos espontaneamente tomados pela prática social dos indivíduos numa sociedade como a nossa. A pergunta que formulamos é: e a alienação da vida cotidiana de nossa sociedade? Deixar que a prática social do educando espontaneamente tome seus próprios rumos não significa cruzar os braços perante a alienação da cotidianidade? Por essa razão é que entendemos que cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretende estar contribuindo. Trata-se de estabelecer, conscientemente, a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (Duarte, 2007, p. 57 e 58).

Também Saviani (2012, p. 79 e 80) diferencia o *aluno empírico* do *aluno concreto*, explicitando que enquanto desconhecer a lógica de funcionamento do modo de vida e sistema metabólico do capital fica muito difícil discernir quais são seus verdadeiros interesses e necessidades, dado que se trata de uma sociabilidade de classes e, por isso mesmo, é exigido, materialmente, um posicionamento de classe em relação à realidade e visão/concepção de mundo, algo que nem sempre acontece porque, cotidianamente, estamos presos às alienações e ilusões dos complexos ideológicos que personificam o sistema capital. Primeiro, precisamos deles, nos apropriar para poder nos libertar, superando-as, transitando da consciência imediatista, pragmática, utilitarista do senso comum para a consciência crítica, histórica, científica, filosófica.

Só assim poder-se-á entender com precisão à pergunta: *o que é o homem*, como explicado por Gramsci (1978, p. 38 *apud* Duarte, 2007, p. 28): “(...) queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida”. Daí a necessidade histórica de uma educação que forme o indivíduo “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, evidenciando que a tendência (verdadeira e) “intrinsecamente democrática não pode consistir apenas em que (o ser humano) se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de fazê-lo” (Gramsci, s/d, p. 126).

Isto requer, necessariamente, que os indivíduos sociais sejam capazes de conhecer e saber utilizar a existência das condições objetivas. “Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer

abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade” (Gramsci, 1978, p. 38 *apud* Duarte, 2007, p. 29). O conhecimento histórico, social, científico, artístico, filosófico do mundo humano possibilita aos seres humanos ativar a imaginação, ser capaz de enunciar, planejar e construir um outro futuro, materializando a vontade pela apropriação dos conhecimentos e meios necessários que permitam sua objetivação.

De modo que, o enfrentamento da distopia da formação docente se faz lutando permanentemente contra todas as

medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (Duarte, 2006, p. 10).

Só assim nos muniremos para combater radicalmente a mentalidade altamente pragmática que se instalou no campo educativo, “centrada apenas no hoje, no aqui e agora” (Duarte, 2006, p. 68). É urgente e necessário um trabalho de *retomada* (porque a clareza sobre isso se perdeu) do significado de *clássico* na educação e no processo da formação docente, como também daqueles(as) que estão atuando no “chão da escola”.

O *clássico* da/na educação é a *socialização do saber histórico-social produzido pelas gerações humanas* precedentes. Já na formação docente, é o *ato de ensinar*, o *ensino* e para os(as) que estão no “chão da escola”, a *tomada de consciência* dessas coisas e sua *internalização crítica*. Só assim será possível lutar contra “a aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, (...) a aversão à teoria considerada como inútil”, que têm seus lugares preenchidos pela “valorização

do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo”, valorizando o “fácil, (o) útil, (aquilo) que não exig(e) questionamento, crítica, raciocínio” (Duarte, 2006, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – “E A MULTIDÃO VENDO EM PÂNICO, E A MULTIDÃO VENDO ATÔNITA, AINDA QUE TARDE, O SEU DESPERTAR” (CHICO BUARQUE – ROSA DOS VENTOS)

Ouça um bom conselho (...)/ Espere sentado/ Ou você se cansa/ Está provado, quem espera nunca alcança/ Corro atrás do tempo (...)/ Devagar é que não se vai longe/ Eu semeio o vento/ Na minha cidade/ Vou pra rua e bebo a tempestade (Chico Buarque – *Bom Conselho*).

Antes das reflexões trazidas por Duarte (2007, p. 14 a 28), acreditava-se que a grande fragilidade dos cursos de formação docente e dos(as) educadores(as)/professores(as) licenciados, independente da área de conhecimento de atuação (Humanas, Exatas, Natureza, Linguagens, Matemática, etc.), estava tanto na ausência das *reflexões pedagógicas* quanto na *fundamentação histórica, sociológica, filosófica da educação*. Entrementes, Duarte (2007) nos convoca a prestar atenção em outros aspectos extremamente relevantes:

(...) para que as teorias educacionais críticas⁵ possam dirigir de forma efetiva a prática dos educadores, é preciso que a própria concepção do que seja uma teoria crítica não se limite ao âmbito dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação. Quando isso ocorre, os educadores acabam sendo levados, inevitavelmente, a “completar” o espaço vazio (ou ao menos rarefeito) entre esse âmbito e o das propostas pedagógicas, procurando elementos teóricos mediadores que lhes auxiliem a explicar o processo educativo propriamente dito. Na verdade, a não compreensão da dinâmica desses elementos mediadores tem cerceado a construção intencional da concepção do processo educativo. É como se essa concepção já tivesse uma existência óbvia, assegurada pelo estudo dos fundamentos acima mencionados e, enquanto tal, já se estaria em condições de “ir à prática”. Confunde-se os fundamentos de uma teoria com o todo dessa teoria, e o movimento de passagem desses fundamentos para a prática se realiza através de grandes saltos e de um movimento de constante oscilação entre esses dois polos, na busca de se encontrar as relações entre ambos. Esse movimento oscilatório feito de saltos, muitas

⁵ (Denominam-se) “teorias críticas (sobre educação) todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. (...) Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação. (...) Mas esse ponto em comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias (...), pontos a partir dos quais as teorias críticas se dividem e se chocam” (Duarte, 2007, p. 16).

vezes, gera justaposições forçadas e mecânicas, de princípios filosóficos gerais e explicações de grandes processos históricos e sociais a princípios pedagógicos absorvidos acriticamente das mais variadas correntes educacionais. É preciso reconhecer que, por vezes, esse movimento oscilatório acaba gerando alguns resultados positivos na medida em que se consegue elaborar alguns elementos teóricos mediadores, mas mesmo nesses casos não se extrai toda a riqueza desses resultados positivos pelo fato de não existir um corpo teórico que os incorpore e os desenvolva. (Daí a necessidade, importância e urgência) da elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa (Duarte, 2007, p. 19 e 20).

Por mais que se saiba da importância do *posicionamento/concepção de mundo* para uma adequada e mais aproximada leitura de mundo, da prática social, da realidade possível, é necessário torna-las uma *segunda natureza* dos educadores(as)/professores(as), porque se trata de um posicionamento/concepção de mundo consciente/consequente/articulado/coerente/crítico, superando todas as formas de incoerências e inconsistências da *concepção individual de mundo espontânea e presa ao empírico, às aparências do real*.

Uma das grandes contribuições do trabalho educativo está em desenvolver e aperfeiçoar, o mais plena e rigorosamente possível, o grau de elaboração e sistematização do posicionamento/concepção de mundo consciente/consequente, galgando níveis cada vez mais elevados, já que “há uma infinidade de graus de consistência, coerência, profundidade e complexidade” (Duarte, 2021, p. 101).

Todavia, há um pressuposto básico que não pode ser olvidado:

O indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica. Por mais inovadora e até revolucionária que possa ser a concepção de mundo de um determinado indivíduo, ela sempre será expressão de sua inserção no curso da história humana, com suas contradições, seus conflitos, seus dramas e seus limites (Duarte, 2021, p. 103 e 104).

Logo, a questão central para a atuação docente, para que ela seja crítica de maneira radical, está em vincular a prática pedagógica a uma determinada concepção de mundo, assentada em uma teoria histórico-social do real que o pense *por contradição e em devir*. Mais ainda, uma “teoria histórico-social da formação do indivíduo” capaz de incorporar as contribuições das várias ciências humanas a partir

da análise e constatação críticas das concepções de homem e de indivíduo que as fundamentam (Duarte, 2007, p. 21), tendo por parâmetro basilar o materialismo histórico-dialético, porque o modo mais aproximado, adequado, rigoroso, razoável, histórico-social de intelecção do real.

Como diz Oliveira (1985, p. 100 e 101):

O objetivo último de contribuir para a transformação das estruturas teria (...) que ser assumido intencionalmente como o fio condutor de toda a elaboração e realização dessa prática educativa. Não prever antecipadamente as condições básicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem em função daquele objetivo último inviabiliza muito do trabalho pedagógico que pretende ser uma atividade mediadora intencional no seio da prática social global.

Trata-se, portanto, de conhecer/reconhecer que se vive em uma sociabilidade de classes, que enquanto ela perdurar, jamais será possível uma *educação desinteressada* voltada para a formação de um *homem integral/omnilateral*, a qual exige, como condição *sine qua non*, a conquista da *verdadeira emancipação humana*, para além da emancipação política, somente concretizada com o fim da propriedade privada dos meios de produção e das forças produtivas acumuladas pela humanidade ao longo de sua história.

Por fim, outro ponto essencial é o conhecimento, pelo(a) educador(a)/professor(a) do indivíduo educando em sua *concreticidade*. Para isso, o(a) educador(a)/professor(a)

precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. (...) conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras. (...) (Trata-se, portanto), de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana (Duarte, 2007, p. 22, 39 e 40).

Por isso mesmo que *não se parte* dos interesses e necessidades do *aluno empírico*, mas se busca elevar a concepção de mundo do(a) educando(a) para que ele(a) se descubra enquanto *aluno concreto* para, a partir daí, tomar sua posição de mundo de modo consciente/consequente, reconhecendo quais são seus verdadeiros

interesses e necessidades enquanto indivíduo social inserido num modo de vida atravessado por questões de classe, raça, sexo, sexualidade, etnia, nacionalidade, etc.

O vir-a-ser da individualidade humana envolve as condições materiais e espirituais de existência potencializadas, mas não atualizadas, devido a dominação social e hegemonia exercidas por uma ínfima parcela da humanidade, que detém o controle sobre toda a produção humana. Assim, pensar nesse vir-a-ser exige, de fato, pensar nas condições sociais necessárias para que o *reino da liberdade* possa se transformar em realidade para todos(as), superando, de uma vez por todas, o *reino da necessidade*, o que significa se colocar a favor de algumas possibilidades desse vir-a-ser e contra outras.

Os(as) educadores(as)/professores(as) poderão se realizar histórica e ontologicamente se puderem produzir a humanização dos educandos. Enquanto atividade objetivadora, a atividade educativa produz como objetivação o desenvolvimento dos indivíduos educandos.

A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando. Nesse caso, a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. E essa formação humanizadora tem um caráter concreto, ou seja, ela significa que o educador se posiciona ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando. (...) Além disso, o educador lida com o conhecimento que já é, por si só, uma objetivação do gênero humano que ultrapassa os limites da vida individual do educador. Da mesma forma, o educador visa, no trabalho educativo, à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, a construção de um determinado tipo de sociedade. (...) de tal maneira que o educando possa atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas (Duarte, 2007, p. 56 e 57).

Por fim, mas não menos importante, chama-se atenção para o fato de que, no processo educativo, “o aspecto afetivo está intimamente dependente do processo intelectual”, contrastando, radicalmente, com a proposição dos escolanovistas/progressistas de que o sentimento, os afetos, as emoções (socioemocional/socioafetivo, centralidade da Base Nacional Comum Curricular) se sobreponham ao lógico-racional, cognitivo (“Desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico”, Saviani, 2007, p. 9), isto porque “a verdadeira e consistente vivência emocional no

processo educativo depende da efetiva apropriação dos instrumentos culturais, o que, por sua vez, exige muito momentos difíceis”, nada agradáveis ou prazerosos, além de esforço e disciplina de hábitos e comportamentos, desautorizando a defesa de uma “vivência puramente emocional de momentos onde o indivíduo dá livre vazão a uma pretensa espontaneidade” (Duarte, 2007, p. 72).

Enfim, é chegada a hora de não esperar sentado, de correr atrás do tempo, de semear o vento, de ir para a rua e beber a tempestade, como aconselha Chico Buarque. Assim, quem sabe, numa “enchente amazônica”, “numa explosão atlântica”, a multidão verá em pânico e atônita, anda que tarde, o seu despertar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Orgs.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Curriculo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 28-49, Jan./Jun, 2003.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** – a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASARA, Rubens. **A Construção do Idiota** – o processo de idiossubjetivação. Apresentação Marcelo Semer. Rio de Janeiro: Da Vinci Livros, 2024.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal – racionalidade, normatividade e imaginário**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

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

DEAN, Jodi. **Camarada** – um ensaio sobre pertencimento político. Trad. Artur Renzo. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DEAN, Jodi. **Multidões e Partido**. Trad. Artur Renzo. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos** – contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada “sociedade do conhecimento”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, Set./Out./Nov./Dez. 2001.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista** – é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Trad. Rodrigo Gonçalves... [et. al.] 1 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FONSECA, Luis Manoel Pires. **Estados de Exceção** – a usurpação da soberania popular. São Paulo: Contracorrente, 2021.

GRAMSCI, Antonino. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. Trad. e rev. de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI** – socialismo ou barbárie? Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

NICOLELIS, Miguel. **Ré volução no país do carnaval**. São Paulo: Planeta Brasil, 2025.

OLIVEIRA, Betty. “A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa”. In: OLIVEIRA, Betty & DUARTE, Newton (Orgs.). **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAFATLE, Vladimir. “A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral”. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razón dialéctica**. Argentina: Ed. Losada, 1970.

SAVIANI, Dermeval. “Marxismo, Educação e Pedagogia”. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. **Educação** – Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teoria da educação curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica** – primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter** – o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 1ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SOUZA, Iael de. Educação do Novo Milênio, Condições de Trabalho Docente e Ato de Ensinar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 15, n. 21, 2025.

SOUZA, Iael de. Precariedade, precarização e precariado no sistema capital do século XXI - 'Você não estava aqui!'. **Revista Ideias**, v. 12, p. 01-35, 2021.

SOUZA, Iael de; PIOLLI, Evaldo. Pedagogia da Gestão Gerencialista do Capital – a “paideia” empresarial no final do século XX e sua hegemonia ideocultural no século XXI. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, setembro, 2020.