

## EDUCAÇÃO DO NOVO MILÊNIO, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E ATO DE ENSINAR

Iael de Souza<sup>1</sup>  
Evaldo Piolli<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo evidencia que a educação vivenciada nas instituições escolares da rede pública-estatal é resultante da implantação de um projeto político-econômico-moral (Brown, 2019) que tem como marco a década de 1990. Uma nova forma(ta)ção das subjetividades se faz necessária para responder à reestruturação produtiva capitalista e aos rearranjos da divisão internacional do trabalho entre os países centrais e periféricos do sistema capital. Na educação do novo milênio é retomada, com força total, a pedagogia do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), negligenciando o processo ensino-aprendizagem e a transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa essencial dos(as) professores(as) e estudantes. Por sua vez, a categoria docente padece com condições de trabalho cada vez mais precárias e diariamente precarizadas, enquanto a educação é apropriada pela lógica gerencialista-empresarial, entendida e tratada como um produto que tem que ter utilidade prática, imediata para ser considerada uma “boa educação”. Aponta-se para a necessidade histórica de superar essa visão da educação como produção de resultados práticos mensuráveis, resgatando e retomando o verdadeiro significado da educação e do trabalho educativo e do ato de ensinar.

**Palavras-chave:** Educação; Docentes; Ensino.

### ABSTRACT

The article highlights that the education experienced in public state schools is the result of the implementation of a political-economic-moral project (Brown, 2019) that has its landmark in the 1990s. A new forma(ta)tion of subjectivities is necessary to respond to the capitalist productive restructuring and the rearrangements of the international division of labor between the central and peripheral countries of the capitalist system. In the education of the new millennium, the pedagogy of "learning to learn" (Duarte, 2001) is resumed with full force, neglecting the teaching-learning process and the transmission-assimilation of knowledge as an essential task of teachers and students. In turn, the teaching profession suffers from increasingly precarious and daily worsening working conditions, while education is appropriated by the managerial-business logic, understood and treated as a product that must have immediate practical utility to be considered a "good education". It points to the historical need to overcome this view of education as the production of measurable practical results,

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UNICAMP/SP); Mestre em Ciências Sociais (UNESP/Marília). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE), Depto Fundamentos da Educação. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividades (UNICAMP/SP). E-mail: iaeldeo@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5860-3352>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/SP). Professor da Faculdade de Educação da Unicamp/SP. Coordenador do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividades (UNICAMP/SP). E-mail: [epiolli@unicamp.br](mailto:epiolli@unicamp.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5321-5038>.

rescuing and reclaiming the true meaning of education, educational work, and the act of teaching.

**Keywords:** Education; Teachers; Teaching.

## RESUMEN

El artículo destaca que la educación impartida en las escuelas públicas estatales es resultado de la implementación de un proyecto político-económico-moral (Brown, 2019) que alcanzó su punto álgido en la década de 1990. Se requiere una nueva formación de subjetividades para responder a la reestructuración productiva capitalista y a la reconfiguración de la división internacional del trabajo entre los países centrales y periféricos del sistema capitalista. En la educación del nuevo milenio, se retoma con fuerza la pedagogía del «aprender a aprender» (Duarte, 2001), descuidando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la transmisión-asimilación del conocimiento como tarea esencial de docentes y estudiantes. A su vez, la profesión docente sufre condiciones laborales cada vez más precarias y en deterioro diario, mientras que la educación es apropiada por la lógica empresarial, entendida y tratada como un producto que debe tener utilidad práctica inmediata para ser considerada una «buena educación». Esto pone de manifiesto la necesidad histórica de superar esta visión de la educación como mera producción de resultados prácticos mensurables, rescatando y recuperando el verdadero significado de la educación, del trabajo educativo y del acto de enseñar.

**Palabras clave:** Educación; Docentes; Enseñanza.

## INTRODUÇÃO

A dita educação do século XXI, também conhecida como a do *Novo Milênio*, como proclamada no 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* (1998), desterra, de uma vez por todas, o *ensino* e foca na aprendizagem, mais precisamente no “aprender a aprender” (aprender a conhecer), tornando a função social do professor caricata, porque enviesada, deturpada, descaracterizada em sua essência: o ato de ensinar (Saviani, 2007, 2008; Duarte, 1998, 2021).

Apesar de os(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação sofrerem com a intensificação da sua *desprofissionalização* (Jedlicki; Yancovic, 2010; Lino; Arruda, 2023) pelas (contra)reformas educacionais iniciadas no final da década de 1990 (Conferência de Junteim é o seu marco), intensificadas e expandidas ao longo da primeira e segunda década do século XXI, a eles(as) é atribuída a tarefa de

garantir o êxito da nova forma(ta)ção das crianças e juventudes.

Para tanto, um cuidado especial deve ser dado a sua forma(ta)ção inicial e continua(da), que precisa ser revista e modificada a fim de corresponder às novas exigências do lugar ocupado por cada país na divisão internacional do trabalho, responsável por (re)configurar os setores da produção e a (re)organização do funcionamento do mercado de trabalho, agora hegemonicamente uberizado.

A precarização das condições de trabalho e vida dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação se intensifica com a aderência das instituições escolares – em todos os níveis – e seus órgãos de planejamento/administração responsáveis (Ministério da Educação – MEC, Secretarias Estaduais, Municipais de Educação, Regionais, Diretores de Escola e de Centros/Unidades Acadêmicas, etc.) às políticas de gestão/gerencialismo empresarial da educação. A *paideia empresarial* (Souza, Piolli, 2020) contamina todos os poros e dinâmica da vida escolar/acadêmica, ressignificando o tempo, a organização dos processos e procedimentos, o trabalho escolar e educativo, a prática pedagógica, a formação dos(as) professores(as), em suma, a totalidade do sistema educacional.

Procura-se demonstrar que a tal *Educação do Novo Milênio* responde à nova fase da acumulação e reestruturação do sistema capital mundial, concentrando a industrialização em alguns países do globo, mais precisamente os do Norte Global, e disseminando a expansão do setor de serviços precarizado para o Sul Global, exigindo uma nova forma(ta)ção da força de trabalho em processo de escolarização, centrada no desenvolvimento de aptidões, capacidades, competências, habilidades de *adaptação*, *resiliência*, criatividade, *inovação*, *empreendedorismo*, empregabilidade, *flexibilidade* (Turin, 2019) como forma de sobreviver a uma economia e mercado de trabalho cada vez mais instáveis, incertos, inseguros, fluídos, em constante mudança. Sob o lema “aprender a aprender” (hegemonizadora das pedagogias em voga) aumenta a ênfase nas *competências socioemocionais*, enquanto o desenvolvimento/maturação intelectual, psicossocial, histórico-cultural e seu respectivo processo de humanização via educação é colocado – não em segundo, mas – em último plano.

Destaca-se, também, a *desprofissionalização* infringida aos(as) docentes, cujas condições de trabalho são ainda mais agravadas pela ausência dos fundamentos históricos, científicos e filosóficos da educação, aspecto comum a

todos(as) aqueles(as) que atuam como professores(as)/educadores(as), independente de sua área de formação (Humanas/Sociais, Exatas, Natureza, Linguagens, etc.).

Sustenta-se que a luta dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação contra as imposituras das (contra)reformas das políticas educacionais empresariais/gerencialistas/neoliberais poderia ser fortalecida e realizada mediante a consciência e clareza: 1) da função social/papel do(a) professor(a) e seus limites (Saviani, 2007; 2008; Durkheim, s/d); 2) do significado do ato de ensinar/ensino (Duarte, 1998; 2021); 3) do para que servem as escolas (Young, 2007); 4) da natureza e especificidade da educação numa perspectiva ontológica (Lukács, 2013; Saviani, 2007; 2008), evidenciando que não é um *direito* ou um *serviço*, mas sim uma *condição* para a humanização do ser humano.

O intento é a produção de uma análise e reflexão que problematize os aspectos acima elencados, denunciadores do cenário atual da educação brasileira, capacitando o apontamento de alternativas contra-hegemônicas à pedagogia gerencialista/empresarial do capital em sua fase neoliberal, promovendo a mobilização e organização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação em todo o território nacional, envolvendo todos os níveis e modalidades da educação.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA “EDUCAÇÃO DO NOVO MILÊNIO”**

As relações entre mundo do trabalho, reprodução social e educação na sociabilidade capitalista não é nenhuma novidade. Autores como Enguita (1989), Saviani (2007), Bourdieu e Passeron (2010), Althusser (1985), Snyders (2005), Lukács (2013), dentre outros, demonstram as determinações reflexivas e nexos causais entre o modo de produção capitalista e a organização dos processos e procedimentos de organização do trabalho escolar (atividades meio) e a estruturação do próprio sistema educacional e suas respectivas políticas “públicas”-estatais educacionais – reformas educacionais, MEC, planos de educação, programas, projetos, diretrizes curriculares, portarias, decretos, resoluções (atividades fim) –, respostas às necessidades e exigências do renovado processo de acumulação capitalista consoante seus estágios, bem como ao lugar ocupado pelo Estado-Nacional em questão na divisão internacional do trabalho.

A década de 1990 é um marco decisivo e translúcido, pondo à nu estas relações. Conferências, Fóruns, Congressos, Declarações Mundiais sobre Educação (“Educação Para Todos”) são presididos por Organismos Multilaterais Internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), acompanhados por seus signatários e fiéis servidores, caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), orientando e condicionando as políticas educacionais dos Estados Nacionais do globo, principalmente dos países do Sul global, cujos créditos são concedidos, renovados, expandidos, suspensos, reduzidos, zerados em conformidade ao desempenho comprovado pelos índices estatísticos criados para mensurar os resultados alcançados em relação às metas estipuladas para a educação.

A última década do século XX, como elucidam os estudos de Neves e seu coletivo (2005; 2008; 2010), além de Dardot e Laval (2016) e Castelo (2013), corresponde a uma nova fase do sistema capital em escala planetária e sua reconfiguração político-econômica através do “projeto político-moral” (Brown, 2019) neoliberal, um dos responsáveis pela nova conformação constitutiva das subjetividades e das mentalidades, alterando as condutas e comportamentos e, portanto, as relações sociais e de produção, mediante a difusão de novos conceitos e ideias – além do desmantelamento e destruição de outras, como é o caso da ideia/conceito do “social” e de “coletivo” (Brown, 2019) –, criando *consenso* para legitimar as mudanças nas relações entre capital e trabalho (reformas trabalhistas, da previdência, da seguridade social) e no mundo do trabalho, formando um *novo senso comum*, impactando a unidade e consciência de classe da classe trabalhadora, como também alterando sua morfologia pelo agravamento do seu estado, cada vez mais degradante, de precarização constante (Souza, 2021).

Há um projeto político-econômico-ideocultural, de classe, definido e em execução para o novo milênio, planejado por aqueles que detêm e mantêm a hegemonia global. As personas do capital, os grandes conglomerados empresariais e financeiros, articulados e organizados em rede (Martins, 2016), nacional e internacionalmente, utilizando de seus mecanismos de influência e recursos de poder econômico, passam a atuar diretamente em órgãos e cargos do aparelho de Estado

graças a “nova governança”<sup>3</sup> – colaboração entre Estado, Mercado e Sociedade Civil –, interferindo, influenciando e mesmo direcionando as políticas “públicas”-estatais de setores estratégicos, como é o caso da educação (Souza, 2020).

Tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporam as ideias mestras desse projeto de renovação no modo de exercer a dominação social e vão implementando as mudanças na educação pelo uso de novas ideias, conceitos que atendem a interesses e objetivos muito bem determinados. A primeira, ao estabelecer as diretrizes no campo da educação, menciona a necessidade de criar uma Base Nacional Comum (BNC)<sup>44</sup>, que é transformada em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela segunda, já sobre a influência do projeto empresarial-mercadorial-privatista para a educação. A LDB, por sua vez, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), vai preparando o terreno para a disseminação da *pedagogia das competências* (pedagogias do “aprender a aprender” – Duarte, 2001; 2006; 2021) em todos os níveis de ensino e pesquisa, orientando a produção dos livros didáticos. Tais pedagogias se estruturam no esteio da teoria do *capital humano*, do *capital social* e do (*neo*)*produtivismo*.

É assim que na última década do século XX se dissemina nas instituições

---

<sup>3</sup> Ilustrativo a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), no governo Lula (2006-2010), símbolo da “concertação social”, incorporando propostas da sociedade civil (empresariado) e criando consensos, contando com a participação de Jorge Gerdau. Pavimenta o caminho para a abertura de canais de participação empresarial nas instâncias de articulação política e econômica da aparelhagem do Estado. Jorge Gerdau, por exemplo, passa a fazer parte do Conselho do Movimento Brasil Competitivo, encarregado de planejar e executar reformas estruturais em prol do crescimento econômico brasileiro, além de presidir a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Lula.

<sup>4</sup> “No PL 5230/23 o uso de ‘base nacional comum’ difere da lei em vigor. A Base Nacional Comum Curricular é uma criação que dá centralidade ao currículo na articulação de toda a escolaridade, associando a ela a noção de *qualidade*. No entanto, a partir do movimento de trabalhadores em educação, nas décadas de 1980 e 1990, formulou-se a noção de uma *base nacional comum* que dá centralidade *não ao currículo*, mas na *infraestrutura escolar* e *valorização docente* (plano de carreira, piso salarial e contratação expressamente por concurso, elementos constantes da Lei do Piso – lei 11.738/2008) no atendimento do que é chamado de *qualidade social da educação* (garantia de padrão de qualidade, redução da evasão, da retenção e da distorção idade/ano/série), conforme definição presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN-EB4). O retorno da noção de *base nacional comum* é entendido por nós como um elemento fundamental que aponta na direção de exacerbar que o problema da qualidade da educação brasileira *não reside no currículo*, como fundações e institutos, com claro interesse privatista, querem fazer crer” (NOTA – Considerações sobre o PL 5.230/2023, p. 1 e 2). “A *vinculação obrigatória à BNCC*, um dos grandes equívocos da Lei n. 13.415/17, é reiterada no PL n. 5.230/23. Como todo documento de currículo, que necessita de revisão e atualização regulares, a BNCC é objeto provisório e distinto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos dispositivos (de alteração mais difícil) conferem segurança normativa às reformas educacionais” (NOTA TÉCNICA sobre o PL 5.230/2023, p. 3).



escolares, através das atividades-meio e atividades-fim, os conceitos de competência, habilidade, empregabilidade (maturando e cultivando as condições para o desenvolvimento do empreendedorismo), inovação, flexibilidade, criatividade, eficácia, excelência, competitividade (Moreira, 2008). Por outro lado, as juventudes e a nova geração – parte da geração Y ou *millenium* e a Z – são educadas (ressocializadas) para “exercer sua cidadania” através dos mecanismos e espaços do *Estado Democrático de Direito (burguês)*, dado que na sociabilidade capitalista vivemos sob a égide da democracia burguesa (social democracia, alérgica e negadora da democracia social).

Na transição dos anos 1980 para os anos 1990 em diante, as lutas se *institucionalizam* e são feitas através de abaixo-assinados, petições, manifestos, notas de repúdio, conversas com parlamentares, órgãos do governo (diretorias, secretarias, ministérios, etc.), participação em fóruns, comitês, conselhos e congêneres. Ademais, também ocorre um rebaixamento das pautas dessas lutas, uma vez que enquanto na década de 1980 eram “por *mais*<sup>5</sup> direitos” (o que não deixa de ser problemático), a partir da década de 1990 passam a ser “por nenhum direito *a menos*” (conciliatórias, pactuais, gerencialistas – Safatle, 2025).

Daí a necessidade de chamar atenção para o fato de que o esvaziamento, estreitamento e empobrecimento da educação ofertada para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora não têm início com a Medida Provisória (MP) 746, de 2016, transformada na Lei 13.415, de 2017, do governo golpista de Michel Temer, seguindo à risca, e implementando, o projeto de seu partido: *Uma Ponte para o Futuro*. A Lei de 2017 legitima e oficializa o processo de empresariamento (privatização) e mercadorização da educação “pública”-estatal em implementação desde a década de 1990, culminando com o Novo Ensino Médio (NEM).

Na verdade, é por intermédio dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995/2002) que as bases infraconstitucionais que servirão de fundação para o projeto político-moral (novas subjetividades, novos comportamentos, condutas, valores, sentimentos, ideias) e para a política-econômica neoliberal são construídas e edificadas. Embora Fernando Collor de Melo tenha

---

<sup>5</sup> *Mais* direitos, *mais* justiça, *mais* igualdade... O uso de tal palavra somática já deveria servir para denunciar que o *mais* é porque *jamaiz* essas necessidades poderão ser efetivamente concretizadas numa sociedade capitalista, que depende justamente da reprodução das desigualdades, das injustiças e demais formas de opressões e violências para se manter e perpetuar.

ensaiado uma tentativa de colocar o Brasil em sintonia com a nova ordem e lógica do mundo globalizado (neoliberalismo do estágio do capital financeirizado) através do *Programa Nacional de Desnacionalização* da economia brasileira, abrindo o mercado para investimentos de capitais estrangeiros e iniciando o processo de privatização das empresas estatais, gerando a concentração do poder econômico nas megas corporações financeiras e empresariais, além de um aumento considerável no índice de desemprego devido o fechamento das empresas nacionais, somente com FHC o projeto de *modernização conservadora* ganha força, legitimidade e fôlego para as *mudanças pactuadas e gradativas* da agenda neoliberal (Souza, 2020), algo bem diferente da atuação prematura de Collor de impor abruptamente os princípios dos Consensos de Washington<sup>6</sup>, provocando “um choque econômico e político gerador de recessão e de descontentamento popular e partidário que lhe custaram a interrupção do mandato” (Silva, 2018, p. 186).

Na década de 1990, Fernando Henrique é identificado, pelos intelectuais de direita e de esquerda, com a figura do “príncipe”, de Maquiavel, tendo também a simpatia dos demais setores da sociedade civil, sendo o indivíduo capaz de implementar a “modernização” de que o país necessitava naquele contexto para se reposicionar no cenário do sistema capital mundial, como comprovado pela estabilização econômica e controle inflacionário realizados pelo Plano Real, pondo fim à décadas de instabilidade econômico-financeira. Acima de tudo, cai nas graças dos Organismos Multilaterais Internacionais, pois passa a realizar todas as reformas e ações necessárias à implantação da política-econômica neoliberal, seguindo as diretrizes, orientações e acatando as condicionalidades por eles impostas (Souza, 2020).

Afinal, na sua visão, explicitada na obra *Desenvolvimento e dependência na América Latina – Ensaio de interpretação sociológica*, escrita na década de 1970 em parceria com o chileno Enzo Faletto, países subordinados e dependentes não têm outra alternativa senão seguir os ditames impostos pelos países centrais. De modo que a modernização possível, de acordo com sua especificidade/singularidade histórica, é aquela que está sempre *conciliando o atraso e o moderno*, não ultrapassando a possibilidade de uma “modernização conservadora”, porque não deixa de ser um país dependente, subserviente (devedor, endividado) pela forma

---

<sup>6</sup> Isto porque houve o Pós-Consenso de Washington e o Consenso Ampliado de Washington.



como se insere nos renovados ciclos de internacionalização e reestruturação do capital mundial.

É assim que no seu primeiro mandato, através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente da pasta o professor da Fundação Getúlio Vargas: Luiz Carlos Bresser Pereira, responsável pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>7</sup> (PDRAE), cria uma nova legislação infraconstitucional para a transição à político-econômica neoliberal e seu projeto político-moral de *conformação das novas subjetividades via educação*. Por isso, o projeto final de LDB (em tramitação de 1988 a 1996) aprovado pelo Congresso Nacional é o apresentado pelo governo FHC (Projeto Único do Substitutivo Darcy Ribeiro), sancionado sem vetos pelo executivo, aderindo às orientações do Banco Mundial, o *Ministério Mundial da Educação* por excelência, no dizer de Leher (1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, de 1998, assim como as de 2012 (governo Lula), vão preparando o terreno, lançando e cultivando as sementes para aquilo que será semeado e colhido no decorrer do século XXI e ao longo do novo milênio: subjetividades reduzidas a *aprender a empreender*; *aprender a aprender*; perseverar na resiliência; desenvolver competências e habilidades para enfrentar a incerteza, insegurança, mutações, imprevistos da vida e do mundo do trabalho (relação do eixo estruturante Empreendedorismo e Projeto de Vida do Novo Ensino Médio); exercitar o autocontrole, a autoestima (competências socioemocionais) para lidar com conflitos e com o desemprego estrutural crônico; enxergar a si mesmo como um “sobrevivente” que não deve, nem pode, contar com mais ninguém, sentindo-se completamente impotente (em reflexão e ação – Fisher, 2020) perante o “sistema” (Dean, 2021, 2022).

O Movimento Todos pela Educação, oficializado em 2006; o Decreto *Compromisso Todos Pela Educação*, de 2007, em homenagem ao movimento empresarial que tinha o mesmo nome; o Programa de Desenvolvimento Econômico (PDE), de 2006; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de 2009, todos do segundo mandato do governo Lula, tendo como ministro da educação um dos sócio-fundadores

---

<sup>7</sup> Em 1997, o Banco Mundial veicula o documento intitulado: *O Estado num mundo em transformação*, dois anos após a publicação do Plano Diretor, o que demonstra o alinhamento do Brasil com a concepção de Estado defendida por aquele organismo multilateral, atendendo à necessidade de facilitar e regular o desenvolvimento socioeconômico-produtivo, fortalecendo os capitais privados.

do Todos pela Educação (TPE), Fernando Haddad, demonstra que não houve rupturas com o projeto de neoliberalismo de Terceira Via de FHC e forma(ta)ção da força de trabalho segundo às necessidades e exigências do mercado capitalista flexibilizado, precarizado, *pejotizado*, *uberizado*, mas sim continuidades, com adequações, visando a conciliação dos irreconciliáveis e irremediáveis interesses de classe, apassivando os movimentos sociais, os sindicatos (já descaracterizados enquanto *combatentes ofensivos* ao capital e seus avanços) e a classe trabalhadora em nome do pacto social e da governabilidade.

LDB 1996, parâmetros curriculares nacionais, diretrizes curriculares nacionais, programa ensino médio inovador – no mesmo ano, o Instituto Unibanco tem seu projeto/programa *Jovem de Futuro* reconhecido pelo MEC, sendo pré-qualificado como uma tecnologia educacional e incluído no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, em 2010, elevando-se a categoria de política pública educacional, articulado ao ProEMI em 2011 (Instituto Unibanco, 2009, p. 18; 2011) –, documento (projeto) *Pátria Educadora* (governo Dilma, 2015. O Instituto Unibanco também participa da versão preliminar do documento – Sandri, 2016) são ensaios laboratoriais gradativos e institucionalizados que criam todo o aparato legal para a implementação da Reforma do Ensino Médio com a imposição da MP 746, transformada em Lei em 2017, culminando na implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM).

Se no governo FHC os setores da sociedade civil são legitimados como prestadores de serviços não-exclusivos estatais ao Estado via transformação em Organizações Sociais (Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998), através de um *Programa Nacional de Publicização* que, na verdade, deve ser entendido como um *Programa Nacional de Privatização do Público-Estatal*, no governo Lula as *Parcerias Público-Privadas* (PPP's) também ganham legitimidade mediante a Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, além do marco regulatório das relações entre o público e o privado no governo Dilma, por meio da Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014, conhecida como lei do Terceiro Setor. Essa lei muda as regras para a celebração de parcerias e repasses de verbas do Poder Público para as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), além de criar uma nova política de incentivo fiscal englobando todo o Terceiro Setor, uma vez que anteriormente estava restrita a entidades qualificadas como de utilidade pública federal e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

(OSCIPs).

Essa Lei de Incentivos Fiscais permite que as empresas destinem parte de seus recursos a ações voltadas para a educação, arte e cultura com respectiva dedução no imposto de renda. Além disso, a Lei 13.019/2014 (alterada pela Lei 13.204/2015) também possibilita que os dirigentes das organizações sejam remunerados, combinando, assim, trabalho voluntário dos colaboradores com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor, como aponta Gohn (2000), passando a ser a nova tônica dos programas sociais.

Com a redação da Lei 13.019/2014 se põe fim à discussão sobre a constitucionalidade ou inconstitucionalidade do relacionamento entre o público e o privado, reconhecendo, formalmente, as entidades sem fins lucrativos como parceiras legítimas para o desenvolvimento de políticas “públicas” em todo o país. A partir de então, o Terceiro Setor adquire maior autonomia para gerir os projetos e, portanto, transpor o *ethos* empresarial para as demais instituições e serviços.

Vemos, assim, que o ovo da serpente eclode, se revela e passa a ter a hegemonia sobre as diretrizes educacionais a partir da primeira década do século XXI, sendo que a implementação do projeto político-econômico-ideocultural (moral) da *Educação do Novo Milênio* se inicia na última década do século XX e primeira década do XXI, preparando o terreno jurídico/legal para os experimentos educacionais acumulativos que culminariam nas contrarreformas educacionais em anos posteriores, assistidas e vivenciadas “no chão” da educação básica e ensino universitário nos anos recentes, levando a *retrocessos e estreitamento, empobrecimento e esvaziamento dos fundamentos históricos, científicos e filosóficos dos currículos escolares em todos os níveis da educação escolar*.

## **DOCENTES S(EM) CONDIÇÕES (IN)DECENTES!**

A reforma Trabalhista de 2017 atinge também os trabalhadores(as)/profissionais da educação, colocando fim a possíveis concursos (cada vez mais raros, havendo estados brasileiros que estão há anos sem abertura de concursos públicos, como é o caso dos estados do Ceará e Piauí, dentre outros da federação) e estabilidade dos profissionais da educação, aumentando geometricamente a contratação de temporários (por editais, com tempo de serviço determinado), quebrando a *solidariedade* entre a categoria e a possibilidade de *luta*

*organizada/permanente* contra as imposições absurdas feitas pelas esferas públicas-estatais (estados, municípios, União) que controlam a organização do trabalho escolar e a própria organização da educação (Jedlicki; Yancovic, 2010; Lino; Arruda, 2023).

A *educação* é entendida como um *produto para o mercado* (transformada em *mercadoria*), que deve *ter consumo e ser consumida imediatamente* após sua produção gradativa, planejada/seriada, tendo *utilidade pragmática*, pois só assim poderá ser considerada uma “*boa educação*”. Tal concepção, muito difundida pelo empresariado e pela *mass media* sob seu controle, porque financiada por eles – quando não de sua propriedade –, incutida e reproduzida pelo senso comum que também domina o campo da educação, advém do caminho trilhado pela ciência moderna sob o domínio do positivismo do século XIX (uma deturpação da proposta original do movimento iluminista – Harvey, 2012, p. 23), onde o que passou a ter relevância e adquiriu papel essencial foi a manipulação das determinações naturais e sociais para obtenção de determinados resultados práticos, imediatos, cotidianos (Lukács, 2013), desterrando a dialética da produção do conhecimento humano e sua contribuição decisiva na *ampliação da concepção de mundo* dos indivíduos sociais.

Foi só no positivismo, com o princípio da economia do pensamento etc., que a manipulação apareceu como diretriz suprema do conhecimento científico e o pragmatismo, seu contemporâneo e intimamente aparentado, construiu sobre tal princípio nada menos que sua teoria da verdade (Lukács, 2013, p. 57).

Há uma redução do próprio conceito de prática ao utilitarismo cotidiano, descaracterizando o próprio papel da escola, que é a transmissão-assimilação do conhecimento não-pragmático, não-utilitário/imediato, não-cotidiano. Como afirma Young (2010, p. 187), é imprescindível rejeitar “a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais”, dado que “a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o cotidiano (é) um traço fundamental daquilo que é a educação” e a própria razão de ser da escola. Logo, o conhecimento que os alunos devem adquirir “não será local e será contrário à sua experiência” (Young, 2007, p. 1299).

Muitos(as) professores(as), aderindo cegamente aos “modismos pedagógicos/educacionais”<sup>8</sup> das (contra)reformas das políticas educacionais

---

<sup>8</sup> Conforme Saviani (2004, p. 179), significa que “a consciência pedagógica é bastante vulnerável às

implantadas desde a década de 1990, não têm qualquer cautela – muito menos desconfiam – quanto às perversidades derivadas das pedagogias do “aprender a aprender” a sua própria função social enquanto professor(a)/educador(a), *negando o ato de ensinar*, de *transmissão-assimilação do saber/conhecimento sistematizados* como aquilo que é *clássico* da escola (Saviani, 2008, p. 23), permitindo o esvaziamento, estreitamento, empobrecimento do conhecimento científico, histórico, filosófico acessado pelas camadas populares e subalternas a partir do momento que se colocam as *práticas sociais*, as experiências cotidianas como a *base do currículo escolar* e do *trabalho educativo/pedagógico* (Duarte, 1998).

Como pode o(a) professor(a)/educador(a) ser valorizado se a ênfase na *Aprendizagem* em detrimento do *Ensino-aprendizagem* o transforma em mero(a) “animador(a)” de auditório, medindo sua maior ou menor capacidade e “competência” em *entreter* e *tirar gargalhadas* do público, em conseguir sua atenção por um tempo determinado sem que se deem conta disso, já que ficam completamente envolvidos e afetados pelas invenções, inovações e *métodos novos, ativos* trazidos e utilizados pelo animador(a), fazendo o tempo passar, independente dele elevar, ou não, sua humanidade e concepção de mundo. Aliás, isso é o que menos importa e nem está em questão.

As palavras de Durkheim (s/d, p. 121), de 1905, parecem, assim, mais atuais do que nunca:

Daí resulta que o professor se pergunte frequentemente com inquietude para que serve e para onde tendem os seus esforços, que não veja claramente como as suas funções se ligam as funções vitais da sociedade. Daí uma certa tendência para o ceticismo, uma espécie de desencantamento, um verdadeiro mal estar moral (...).

Professores(as)/Educadores(as) necessitam é de garantia de condições de trabalho decentes/dignas como um pressuposto para seu trabalho educativo/pedagógico/escolar. Para além da valorização salarial, fundante e

---

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”.

fundamental, diríamos mesmo *momento predominante*, está a transformação, em lei, de todos(as) os(as) profissionais da educação pública-estatal (estendendo à privada) em servidores(as) (funcionários-as) de *dedicação exclusiva* (dedicando-se integralmente em apenas uma instituição escolar), algo que também está sendo ameaçado de extinção no ensino universitário com as reformas e novas leis em elaboração e/ou tramitação.

A *dedicação exclusiva* possibilitaria aos profissionais da educação a construção de um *projeto de longo prazo* em suas escolas, corroborando para elevar a qualidade de sua própria atuação e envolvimento com a comunidade escolar. Ademais, não teria que se desdobrar para lecionar em três, quatro ou até mesmo cinco escolas diferentes para conseguir um salário que pague suas despesas e de sua família (Paro, 2012, p. 607).

A educação, apesar de tratada como mercadoria é, em essência, por sua própria natureza ontológica e histórica, *antimercadorial*, isto porque, enquanto desdobramento simultâneo do ato de trabalho (protoforma do ser social), é mediação do processo de humanização do humano, auxiliando na sua produção/reprodução e da humanidade em nós, porque não nascemos humanos, tornamo-nos, aprendemos a ser humanos, portanto, alguém nos ensina.

É urgente e necessário que os(as) profissionais/trabalhadores(as) da educação conheçam a *ontogênese* e a *filogênese da educação* para que possam, assim, lutar ofensivamente e de forma aguerrida contra seu empresariamento mercantil pela lógica gerencialista que dela se apropriou há três décadas. Ainda que tenham graduações em diferentes áreas do conhecimento, há algo que os une e que têm em comum, ainda que nem todos(as) tenham consciência disso: como professores(as)/educadores(as) todos(as) necessitam ter *conhecimento* e *clareza* sobre os *fundamentos da educação*, *do trabalho educativo/pedagógico/escolar*, *do papel social e limites de sua atuação*, *do ato de ensinar*, *do para que servem as escolas*, *das determinações que condicionam as relações professor/aluno*, pois, sem isso, dificilmente conseguirão impedir o tritramento de seus corpos, mentes e corações pelo moinho perverso das políticas educacionais do capital neoliberal.



## SOBRE O ATO DE ENSINAR

Nos cursos de licenciatura, nas disciplinas de sociologia da educação, psicologia da educação, comumente se discorre sobre o *processo ensino-aprendizagem*. Enquanto um processo, todos os seus momentos são relevantes, não havendo um que se sobressai perante o outro. Processo nos leva a pensar em *conjunto*, em uma *unidade na/diversidade*. Porém, desde a *Declaração Mundial da Educação*, de 1990, a ênfase recai sobre a *aprendizagem*, fazendo com que o *ensino* se *estilhave* até o seu *desaparecimento*, sobrando apenas as *aprendizagens* como meta, algo constatável através do relatório presidido por Jacques Delors (1998).

No final da década de 1990, e no alvorecer do século XXI, assiste-se ao fortalecimento das *pedagogias do “aprender a aprender”* (Duarte, 1998, 2001, 2006), culminando com sua hegemonia na segunda década deste século. “Aprender a aprender” substitui o aprender como momento do *processo de ensino-aprendizagem*, transformando-se na sua razão de ser. Como demonstra Saviani (2007, p. 9),

Desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica, centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia (interação homem/meio) e da psicologia (interacionista-naturalizante) (Os parênteses são nossos).

As pedagogias do “aprender a aprender” têm em comum o fato de afirmar que o indivíduo social aprende melhor sozinho, não necessitando de ninguém que lhe transmita/ensine algo. Também defendem que o indivíduo social em formação deve construir um método de obtenção de conhecimento e não se apropriar/assimilar o conhecimento científico, histórico, filosófico existente para poder, a partir daí, superá-lo por incorporação. Outro aspecto característico dessas pedagogias é a afirmação de que toda e qualquer atividade apenas é educativa se for proposta e dirigida pelos interesses, necessidades e motivações do próprio indivíduo social. Por fim, o coroamento se dá com a afirmação de que a atividade educativa deve preparar os indivíduos sociais para acompanhar e se adequar (relação homem/meio, interacionismo) à sociedade em acelerado processo de

mutação (“aprender a aprender” envolve o “aprender a ser”: resiliente, pró-ativo, inovador, empreendedor, criativo, flexível, etc.).

Muitos(as) professores(as)/educadores(as) em exercício na educação básica, impedidos de refletir sobre os *fundamentos da educação, do trabalho educativo/pedagógico/escolar*, de desenvolver as *reflexões pedagógicas necessárias*, ao menos com os colegas de área, sentem dificuldade de se contrapor à essas assertivas, dado que ninguém quer ser apetrechado de autoritário, conteudista, silenciador da diversidade e da diferença, professor explicador e outros estigmas parecidos. No entanto, é premente e imprescindível denunciar as consequências danosas dessas ideologias.

Primeiramente, esclareçamos o significado de *assimilação do saber sistematizado* mediante as experiências das gerações humanas ao longo da história. Confluímos com Leontiev (1978, p. 270) quando diz que “a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana”. Trata-se, portanto, da internalização por apropriação, em cada um de nós, do que foi aprendido pelas gerações passadas através das experiências que viveram e daquilo que produziram. Os acertos e erros delas guiam nossas ações no presente, tanto para que possamos avançar como ensaiar novos erros, não cometendo os mesmos. Enfim, a humanidade é reproduzida em nós, passando a fazer parte da nossa forma de concepção e ação no mundo, elevando-nos para além do que somos, nos tornando mais e melhores.

Diferente dos demais animais,

cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (...) A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico social de gerações (Luria, 1979, p. 73).

Dito isso, não há porque ter receio de afirmar rigorosa e categoricamente a *transmissão-assimilação do conhecimento científico, histórico, filosófico* como *condição de humanização do ser humano* e, portanto, a importância fundamental do ato de ensinar para a efetivação do processo de aprendizagem. Tal assimilação pelo

indivíduo social em formação não significa que ele perderá sua autonomia, que sua imaginação estará sendo cerceada pela autoridade pedagógica do(a) professor(a), como acreditam Bourdieu e Passeron. Antes, proporcionará àquele a possibilidade de ampliação de seus horizontes, compreensão da realidade e concepção de mundo, munindo-o com outras experiências humanas que podem enriquecer a sua, mergulhando sua individualidade e particularidade na universalidade da história humana. Afinal, não é possível desbravar o desconhecido se não se dominar o já conhecido.

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 (Saccomani, 2016 *apud* Duarte, 2021, p. 18).

Os(as) professores(as)/educadores(as) não devem temer a “acusação” de *conteudistas* se tiverem ciência da necessidade das camadas populares e subalternos dominarem o que os dominantes dominam como condição de sua própria libertação. Saviani (2007, p. 55) é taxativo a esse respeito: “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”. O *ato de ensinar* é um dos momentos do trabalho educativo cuja finalidade é a apropriação<sup>9</sup>, por cada indivíduo social, da história produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade, formando-o como ser humano e ao mesmo tempo o humanizando.

A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pensamento não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social (Duarte, 2021, p. 95 e 96).

Se a educação escolar servir apenas para reproduzir as *práticas sociais*,

---

<sup>9</sup> Apropriar-se é retotalizar os nexos causais, as relações e mediações constitutivas dos fenômenos, desvendando suas aparências e revelando aquilo que realmente são (o que é o real).

as *experiências cotidianas*, se os *conteúdos escolares* se embasarem exclusivamente nelas, nada mais se fará do que reciclar o que já se sabe, não saindo do mesmo lugar, ficando na mesma condição inicial. Young (2007, p. 1297) alerta que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência”, já que “só os deixar(ia) sempre na mesma condição”. Gramsci (*apud* Nosella, 2004, p. 60 e 61) ratifica tal pensamento ao considerar que,

Falar (ao operariado) uma linguagem pobre é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática. A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica, jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém, no mesmo nível em que efetivamente está.

Não se negligencia que a prática social é o ponto de partida, algo exposto por Marx na introdução *Para a Crítica da Economia Política*. Entrementes, ela só é apreendida se for desvelada pelo trabalho intelectual realizado pelo pensamento, pelas abstrações capazes de reconstituir a totalidade de relações que lhe deram origem. Ao retornar ao ponto de partida, a prática social já não é mais a mesma, porque todos os nexos causais, todas as mediações foram reveladas. Por isso pode-se inferir que,

as relações entre o trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas, o mesmo acontecendo com as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade (Duarte, 2021, p. 16).

Contundente também é a colocação de Young (2007, p. 1299):

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países tem escolas.

Lamentável e infelizmente, muitos(as) professores(as)/educadores(as), mesmo no dito ensino universitário, não têm essa clareza, essa apropriação que lhes dê domínio sobre o *ato de ensinar* a fim de que possam afirmá-lo e defendê-lo de forma *radical, rigorosa, histórica e científica*. Na verdade, as (contra)reformas educacionais, tanto na educação básica como no ensino universitário, estão

agravando ainda mais esse cenário ao *reduzir a carga horária* das disciplinas essenciais à construção de concepção/visão de mundo <sup>10</sup> e desenvolvimento/maturação intelectual, como história, filosofia, sociologia, geografia e demais ciências sociais e humanas, ligadas à formação/humanização dos indivíduos sociais.

Na atualidade, a expansão da certificação em nível superior se caracteriza cada vez mais por uma situação na qual as pessoas passam pelos cursos, obtêm seus diplomas, mas em termos de domínio de conhecimento pouco ou nada se modifica em comparação com o que a pessoa já sabia antes de fazer o curso. Assevera-se, no entanto, que essas pessoas adquiriram competências, aprenderam a aprender e desenvolveram seu potencial criativo. Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade (Duarte, 2021, p. 26).

Como bem sintetizam Laval e Vergne (2023, p. 19), o projeto de educação do capital neoliberal colocado em prática através das (contra)reformas educacionais dessas últimas três décadas levou à grande renúncia do projeto progressista de “igualdade de oportunidades” pela massificação da educação escolar. As contradições da realidade social, pautada nas desigualdades de condições materiais e espirituais de existência, contando com a produção social da riqueza e sua apropriação privada, escancara a falsidade da afirmação da impossibilidade de,

elevar o nível escolar de muitos alunos de meios populares, supostamente devido a conhecimentos demasiados abstratos e demasiado afastados da “vida real” (ou seja, da vida profissional). (Na verdade), convém centrar a aprendizagem na aquisição de competências úteis à sociedade, conectadas tanto quanto possível às empresas. Em outras palavras, a concepção utilitarista dos estudos e o objetivo da empregabilidade constituiriam o caminho democrático por excelência. Um novo malthusianismo vergonhoso impôs-se, assim, pouco a pouco, aquele das “competências” e da “base curricular”, que se casou prontamente com o produtivismo dominante.

A única forma de lutar contra a farsa desta “aprendizagem” e deste *ensino que nada ensina* é defender e lutar para restabelecer e reconhecer<sup>11</sup> a *importância*

<sup>10</sup> “Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar” (Duarte, 2021, p. 95).

<sup>11</sup> “Reconhecer (...) não significa simplesmente tomar nota (da existência de algo ou alguém). Reconhecer é mudar estruturalmente quem reconhece, pois, ao reconhecer um outro que até então eu

*crucial e incontestado do ato de ensinar, do ensino dos conteúdos escolares embasados nos conhecimentos científicos, históricos e filosóficos produzidos e acumulados pelas gerações humanas como condição de elevação e humanização, de liberdade e capacidade de identificar-se e reconhecer-se como membro do gênero humano, considerando a generalidade como critério para a tomada de decisão e escolhas entre as alternativas concretamente postas, tendo como referencial o social, o coletivo, o bem comum e a vida boa para todos.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os(as) profissionais/trabalhadores(as) da educação necessitam de auxílio das universidades públicas-estatais, principalmente de suas faculdades de educação, para que possam reaver, resgatar, reassumir seu papel/função social fundado, essencialmente, no trabalho educativo do ato de ensinar. As faculdades de educação dessas universidades precisam estar ombreadas com eles, ouvir seus dilemas, necessidades e problemas, refletir e construir coletiva/colaborativa/cooperativamente (para isso são necessários projetos de extensão baseados nessa proposta) momentos de reflexão/formação, para que, após a apropriação e assimilação das relações, mediações, nexos causais, determinações reflexivas desses problemas, possam construir coletiva/colaborativa/cooperativamente projetos de ação para enfrentar esses dilemas, necessidades e problemas, senão equacionando-os, ao menos encontrando maneiras de torná-los visíveis para o restante da sociedade, denunciando as perversidades da ausência e precariedade das condições de trabalho, levando ao adoecimento, ao embrutecimento intelectual e à tendência anunciada de apagão de professores(as).

Um combate ofensivo deve ser iniciado contra a propaganda do desserviço de tratar a educação como produção de conhecimento útil, pragmático, critério definidor de uma “boa educação”. Na contramão, o valor do conhecimento não se mede por sua utilidade imediata, por sua aplicação prática. Já dizia Platão que a educação do homem exige *tempo* e *paciência*, dois ingredientes



indispensáveis descartados por uma educação *empresarial/gerencialista/neoliberal neotecnista, neoprodutivista, neobehaviorista* (competências sócio-emocionais, essência da Base Nacional Comum Curricular).

Conhecimento se faz por aproximação e apropriação, sendo construído coletiva/colaborativamente pelo trabalho intelectual de muitos(as). Exige *esforço, disciplina psicofísica* e, acima de tudo, *tempo*, em geral, de *longa, longuíssima duração*, porque trata-se da dialética dos avanços e recuos, das superações por incorporações dos *clássicos*, sendo seu produto a humanização, algo que não se mede por resultados quantificáveis.

Enquanto professora/educadora do ensino universitário, atuando numa Universidade “Pública”, venho desenvolvendo um projeto de extensão, em parceria com outra docente/educadora de outra Universidade “Pública”, junto a escolas da rede pública-estatal estadual do Ensino Médio na cidade de Fortaleza (CE) e de Picos (PI), com os(as) docentes e discentes desses estabelecimentos de ensino, procurando colocar em prática, apesar de todas *as adversidades da falta de condições de trabalho* dos(as) docentes e, principalmente, de *tempo* – problema comum a docentes e discentes –, a construção de um *combate ofensivo* contra o tratamento empresarial/gerencialista/neoliberal da educação e do ato de ensinar, refletindo, coletivamente, sobre a natureza da educação, o papel/função social do professor(a)/educador(a) e seus limites, para que servem as escolas, a concepção afirmativa do ato de ensinar e do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o resgate e reconhecimento dos(as) docentes daquilo que socialmente foi apagado e desvalorizado: o verdadeiro significado da formação/humanização humana.

Só assim, cômicos do valor e significado do conhecimento histórico, científico e filosófico e da *educação como condição de humanização* do ser humano poder-se-á iniciar a mobilização e organização para a luta coletiva da categoria dos trabalhadores(as) e profissionais da educação e dos(as) estudantes contra a educação do capital em sua fase neoliberal.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** – a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Traduzido por Maria A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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 (Org.). **Educação** – Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

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.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, 19 (44), Abril, 1998.

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

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Portugal: Edições 70, s/d.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola** – educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 22ª ed. Trad. Adail Ubirajara Sobra, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Maurício Pino. Desprofissionalização Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática** – a revolução escolar iminente. Trad. Fabio Creder. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.

LEONTIEV, Anthony. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Processos de (De) Formação de Professores: (Des)Caracterização, (Des)Profissionalização, (Des)Humanização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 90-100, Set.-Dez. 2023.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social**, 2. Trad. Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fontes. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, Alexander R. **Curso de pedagogia geral**. vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, Érika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Lamparina: São Paulo, 2016.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Educação Brasileira sob a Supremacia do Mercado. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-51, jun. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **Direita para o social e Esquerda para o Capital** – intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.  
NOTA – Considerações sobre o PL 5.230/2023. **Associação Brasileira de Ensino**

de **História** – ABEH, 2023. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=433](https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=433).

NOTA TÉCNICA sobre o PL 5.230/2023. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-sobre-o-pl-n-52302023/>.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 16, p. 586-611, maio/ago. 2012.

SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome** – um novo livro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador versus proposições do Projeto Jovem de Futuro. **Reunião Científica Regional da ANPED** – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: Paraná, UFPR, 24 a 27 de julho, 2016.

SAVIANI, Demerval. **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. **Educação** – do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Iael de. **A Pedagogia Gerencialista do Capital** – neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública”-estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí, 2003/2017). Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

SOUZA, Iael de. Precariedade, precarização e precariado no sistema capital do século XXI – “Você não estava aqui”. **Ideias**, Campinas, SP, v. 12, p. 01-35, e021010, 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.

TURIN, Rodrigo. **Tempos Precários** – aceleração, historicidade e semântica neoliberal. São Paulo: Zazie Edições, 2019. (PEQUENA BIBLIOTECA DE ENSAIOS)  
YOUNG, Michel F. D. **Conhecimento e Currículo** – do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Portugal: Porto Editora, 2010. (Coleção

Currículo, Políticas e Práticas).

YOUNG, Michel F. D. Pra que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.