



Identidade docente, autoridade cultural e trabalho educativo

Eduardo Augusto Pavani¹,

Maria Terezinha Bellanda Galuch²,

Lucimêre Rodrigues de Souza³

Jaciete Barbosa dos Santos⁴

¹Faculdade Alfa Umuarama, Umuarama, Paraná, Brasil. ²Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. ³Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil. ⁴Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. *Autor para correspondência: Eduardo Augusto Pavani. E-mail: eduardo.o.pavani@gmail.com

RESUMO. Este texto reflete sobre aspectos da autoridade cultural do educador diante das contradições entre os propósitos emancipatórios da educação e seu estado de subordinação à lógica do capital. Examina-se a relação entre identidade docente, autoridade cultural e trabalho educativo no contexto brasileiro nos últimos dez anos, diante do contexto político e cultural do país. Ampara-se na ideia de que o capitalismo tardio, como modelo societário, esvazia a autoridade cultural dos educadores e debilita seu ofício nos âmbitos material, superestrutural, cultural e subjetivo, reduzindo-os a agentes técnicos e desprestigiados, portanto, desumanizando-os. Para superar o declínio de seu papel cultural, é preciso investir na dimensão ético-política da docência, destacar a autoridade cultural como condição humanizadora, bem como a memória coletiva do ofício docente, articulando formação, cultura e resistência, a fim de reafirmar o educador como sujeito de transformação de si mesmo e do mundo.

Palavras-chave: Autoridade cultural, Identidade docente, Formação humana, Capitalismo tardio, Educação brasileira.

Teacher identity, cultural authority and educational work

ABSTRACT. This text reflects on aspects of the educator's cultural authority, addressing the contradictions between education's emancipatory purposes and its subordination to the logic of capital. It examines the relationship between teacher identity, cultural authority and educational work in Brazil over the last decade, considering the country's political and cultural context. The analysis is grounded in the idea that late capitalism undermines educators' cultural authority and weakens their profession on material, superstructural, cultural, and subjective levels, reducing them to discredited technical agents and thus dehumanizing them. Overcoming this decline requires investing in the ethical-political dimension of teaching, highlighting cultural authority as a humanizing condition, and valuing the collective memory of the teaching profession, articulating formation, culture, and resistance, to reaffirm educators as subjects capable of transforming themselves and the world.

Keywords: Cultural authority, Teacher identity, Human formation, Late capitalism, Brazilian education.

Identidad docente, autoridad cultural y trabajo educativo

RESUMEN. Este texto reflexiona sobre la autoridad cultural del educador ante las contradicciones entre los propósitos emancipadores de la educación y su subordinación a la lógica del capital. Examina la relación entre identidad docente, autoridad cultural y trabajo educativo en Brasil en la última década, considerando su contexto político y cultural. Se sustenta en la idea de que el capitalismo tardío vacía la autoridad cultural de los educadores y debilita su oficio en los ámbitos material, superestructural, cultural y subjetivo, reduciéndolos a agentes técnicos desprestigiados y deshumanizándolos. Para superar este declive, es necesario invertir en la dimensión ético-política de la docencia, destacar la autoridad cultural como condición humanizadora y la memoria colectiva del oficio, articulando formación, cultura y resistencia para reafirmar al educador como sujeto de transformación de sí mismo y del mundo.

Palabras clave: Autoridad cultural, Identidad docente, Formación humana, Capitalismo tardío, Educación brasileña.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas partem de um conjunto de elementos históricos que expõe um aspecto de falência da educação formal, ou seja, a não correspondência entre as premissas e os objetivos dos modelos de educação desde a Modernidade e seus resultados no mundo contemporâneo. Reflete-se sobre as dimensões da identidade docente e da autoridade da formação como fenômenos associados a esse contexto, de modo a integrarem uma unidade estrutural nos âmbitos material, superestrutural, cultural e subjetivo. Reflete-se sobre a complementaridade entre esses fenômenos e elementos da estrutura constituída pelo modo como se correlacionam, tendo como referência aspectos da educação brasileira dos últimos dez anos, em diálogo com autores e obras que se dedicam aos temas aqui tangenciados.

A reflexão foi incitada por discussões de Nóvoa (2012; 2019) e de Arroyo (2000; 2008) a respeito do papel, do ofício, da memória e da identidade dos docentes contemporâneos. Propõe-se a identificação da confluência de suas ideias com aspectos das obras de Freire (2021), de Adorno (1995) e de Arendt (2016a, 2016b), no que tange ao potencial emancipador da apropriação da cultura pelos sujeitos e ao caráter específico da autoridade do conhecimento e do docente para essa consecução. Ademais, identifica-se concordância entre os autores quanto ao efeito nocivo para a educação formal, para seus beneficiados e para as democracias da rarefação da esfera do docente como trabalhador, como autoridade do conhecimento e como ser-humano.

Um exercício crítico do raciocínio que reconhece esse estado de coisas não significa a condução ao imobilismo e ao abandono da formação. Tendo em conta o aspecto de movimento dialético dos objetos na história, mesmo havendo prejuízos na esfera da humanidade despontados pela falência do fazer educativo como projeto iluminista de humano, a educação segue como principal campo de integração do particular individual com o geral cultural, isto é, como campo da humanização. Para um compromisso com a dignidade humana, é preciso reinvestir desejo, interesse, credibilidade na função docente, bem como enfatizar a autoridade cultural do professor, um sujeito que não apenas ousa saber – ao modo da exortação iluminista de Kant (1985), Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'?: *sapere aude!* –, mas que, sobretudo e para além, ousa ensinar (Freire, 2021).

Movimento entre cultura, formação e trabalho docente

Historicamente, a educação formal foi justificada como elemento *sine qua non* para a consolidação dos projetos republicanos desde o Iluminismo e a Revolução Francesa. No Velho e no Novo Mundos, por força da herança de dominação colonial, entre os séculos XVIII e XX, a necessidade da educação para a formação dos Estados burgueses vinculou-se à convicção propulsãoada pelo ideário iluminista de que a formação escolar habilita a sociabilidade e eleva as condições de vida individuais e coletivas, de modo a consolidar a autonomia e a cidadania. Sob a perspectiva cultural que se torna hegemônica na passagem da Modernidade à Era Contemporânea, a educação é concebida como uma das senhas para a consecução da democracia liberal, modelo tipicamente associado às repúblicas desenvolvidas no capitalismo.

Ocorre que a formação dos Estados e o desenho subsequente das políticas sociais, dentre as quais figura a educação, estão situados pela organização da produção, pelo consumo e pelas relações envolvidas na continuidade do modelo social. Ao longo dos últimos três séculos, durante os quais se consolidam as repúblicas liberais do Ocidente, esse modelo tem sido o capitalismo, que rebaixa a dignidade humana da parcela majoritária da população mundial – os trabalhadores –, de modo que a parcela minoritária – os capitalistas – acumule e coordene a produção de riquezas sob a forma do capital. Nesse sentido, a educação, como instituição social, tem-se constituído espaço de contradições, em termos de seus propósitos: de uma parte, atua como *locus* dos conhecimentos historicamente consolidados e transmitidos no campo da cultura, que humaniza; de outra parte, representa uma das camadas em que a socialização se impõe aos sujeitos e aos grupos como força de acomodação de todos ao esquema econômico-cultural vigente.

Esse estado de coisas estende-se, pelo caráter institucional da educação, àqueles que conferem vida aos processos escolares como práticas cotidianas. Educar e aprender são as atividades centrais dos movimentos vivos de troca e de construção de qualquer educação, o que só ocorre na esfera humana. No polo dos que aprendem, o dos estudantes, o propósito formativo nas sociedades do capitalismo tardio vincula-se à projeção de sucesso econômico individual, na aquisição das “chaves-mestras” que habilitam o sujeito para inserir-se no mercado de trabalho. No Brasil, a exigência por políticas educacionais tem sido historicamente posicionada no ideário popular a partir da noção – investida de caráter ideológico – de que é a escolarização a ponte para a ascensão social dos filhos da classe operária, em relação às condições de vida de seus pais. Principalmente nos governos de alinhamento mais popular no período da democracia formal, ventilou-se o espírito de compromisso com a elevação da qualidade de vida por meio de ações no plano das políticas sociais, em que se destaca, para a educação, a

ampliação do acesso, da permanência e da progressão na educação formal, o que permitiu a muitos sujeitos o trilhar da educação básica ao ensino superior nos últimos 25 anos (OCDE, 2025).

Não se questiona a correlação entre os níveis de educação de um sujeito e sua renda (Ipea, 2024) e, por conseguinte, das possibilidades de bem-estar para si mesmo e para sua família, ainda que em uma sociedade marcada pelo Capital. Todavia, a reflexão se detém às contradições subjacentes ao que se mostra na superfície como efetividade da política educacional para a emancipação democrática: por um lado, o desempenho das políticas em educação tem sido verificável pelo conjunto de ganhos relativos expressos pelo aumento de estudantes matriculados em redes regulares de ensino, pela melhoria dos indicadores de alfabetização e compreensão textual, pela construção de uma cultura de acesso e de continuidade dos estudos até o nível superior e por tantos outros indicadores da aderência da educação formal como elemento social e cultural brasileiro (Ipea, 2017); por outro lado, há o fato de que as políticas educacionais são planejadas e executadas segundo o espírito, o projeto e o desejo de continuidade reprodutiva das estruturas sociais que rebaixam a dignidade humana na condição do trabalho alienado. Mészáros (2011) sintetiza e confere profundidade a essa ideia, ao compreender o Estado como um sustentador do sociometabolismo do capital, estando por este subordinado, principalmente no que tange à determinação superestrutural, ou seja, à aparelhagem regimental que, desde a Modernidade, os Estados constituídos exercem sobre a vida no sentido da positivação do capital.

Dessa observação deriva-se que a sociedade brasileira nos últimos quarenta anos (e o mesmo se passa com outros povos do Sul Global) tem sido marcada por conquistas fundamentais nos planos da democratização, da garantia de direitos e do exercício da cidadania, mesmo que à base de restrições e de contradições. Entre vitórias e derrotas dos interesses mais abrangentes da massa populacional, são preciosas as consolidações das políticas nas áreas da saúde, da assistência social, da educação e da distribuição de renda para a efetivação do recente projeto democrático brasileiro. O núcleo das contradições sobre o papel das políticas sociais no país reside precisamente no fato de que, por mais que atue no sentido de garantir acesso a recursos sociais, muitas vezes, de caráter vital ao conjunto mais abrangente das pessoas (o Estado de Bem-Estar social à brasileira), o modo como as políticas são desenhadas e executadas atende às determinações sociometabólicas do capital, qual seja, a necessidade de sua reprodução e acumulação (Mészáros, 2011).

Ribas et al. (2023) discutem o modo pelo qual instituições como o Banco Mundial (BM) circunscrevem as concepções educacionais no país, não apenas como agentes financiadores, mas como balizadores dos discursos preponderantes sobre educação, que operam de forma ideológica. O processo de ingerência internacional na agenda e nos discursos sobre educação nos países do Sul Global tem suas origens no século passado, e pode ser pensado como um dos traços que constituem o retrato mais geral assumido pela agenda capitalista em países como o Brasil. Uma apresentação recente da forma dominação do capital exercida no país tem sido a captura de aspectos do fazer educativo por grandes empresas de tecnologia, fato discutido como plataformação da educação (Meireles & Adão, 2025; Barbosa & Alves, 2023). Essas pesquisas discutem que o avanço do setor privado pelo incremento tecnológico da educação pública tem resultado em perda da autonomia docente, homogeneização, cerceamento e esvaziamento dos conteúdos e dos métodos escolares, além de hiperburocratização baseada em controle digital e impessoal. O estado do Paraná, em particular, tem sido palco singular para esse processo (Meireles & Adão, 2025), tornando-se exemplar para que possa ser apreendido o conjunto das contradições entre o discurso de progresso e de desenvolvimento social e econômico, de uma parte, e, de outra parte, os modos e efeitos reais do incremento tecnológico da educação pública coordenados pelo interesse capitalista.

Há em curso o achatamento da função docente à condição de operador maquinal dos meios transformados em fins, explicitando-se uma descaracterização flagrante do propósito de emancipação pela educação, que se torna mecanismo para a produção de lucro, e da identidade docente, que sofre pelo desmembramento entre planejamento, construção, execução e avaliação do ensino, atividades que caracterizam a autoridade do educador. Esse cenário corresponde hoje à categoria de subsunção que Marx (2018) discute no conjunto de sua obra, a qual exprime o modo desenvolvido pelos capitalistas de subordinar o trabalhador à aparelhagem técnica do trabalho, em condição de expropriação máxima e alienação da totalidade do trabalho e da própria identidade do trabalhador. Aprofundando o cenário, há em constituição outra forma de subsunção ainda mais recente, que ocorre pela popularização do uso de inteligências artificiais (IAs) no campo educacional, que tem intensificado a descaracterização da docência. Muitos profissionais da educação têm sido levados à renúncia das atividades complexas de pensamento que desenvolvem a reflexividade necessária para a consecução de um ensino humanizador e, por conseguinte, têm sido assim alienados. Não apenas em sentido cognitivo, mas, sobretudo, sob uma perspectiva ética e crítica, há um prejuízo humano gerado pelo uso irrefletido de programas de geração de texto para planejar e construir suas aulas – assim como há no caso de muitos estudantes que revogam às atividades que promovem o desenvolvimento pela facilidade de deixar que uma IA as cumpra em seu lugar. O uso disseminado das IAs, constituídas e operadas por grandes empresas globais de tecnologia, como OpenAI e Anthropic, exhibe um desafio particular para a manutenção de condições de constituição e expressão subjetivas na educação. Isso não pelo fato de IAs serem em si mesmas promotoras de desumanização – não o são –, mas pelo fato de o modo como essas tecnologias têm sido desenvolvidas e integradas ao hábito das pessoas confluir com os modos mais gerais pelos quais os processos vitais à sociedade são restritos ao interesse de dominação econômica,

política e cultural, sob o verniz de facilitação e amplificação de possibilidades de integração. Há, como consequência desses modos, as condições para a estrutura que Adorno (2004) aborda como semicultura/semiformação. O cerceamento concreto e ideológico do aspecto humano na integralidade dos processos sociais resulta em uma cultura faltante de possibilidades de subjetivação e sujeitos faltantes dos meios de significação para situarem-se quanto a si mesmos e ao mundo.

Na identificação de outros eventos que delineiam a face do capital que progressivamente tinge culturalmente o Brasil democrático, e que assim subordina o próprio valor cultural da democracia, há de se ter em conta a série de eventos na ordem política e cultural que marcaram o tom das agendas políticas e do debate público dos últimos dez anos. Não é meramente casual ou coincidência que ações decisivas no campo das políticas da educação tenham ocorrido nesse contexto contraditório, como a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que desponta a BNCC de 2017 (Brasil, 2017a), e o lançamento do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017b). Ainda é válido mencionar a Portaria nº 2.015/2019 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019), que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), revogada em 2023, e que, mesmo assim, não perdeu apoio concreto e retórico. Trabalhos como os de Ferretti (2018), Fornari e Deitos (2021) e de Pinto e Melo (2021) têm demarcado o caráter antidemocrático tanto do processo de construção, apresentação e promulgação dos textos da BNCC e principalmente do NEM, como de seus próprios efeitos práticos, igualmente antidemocráticos, na vida dos estudantes, sobretudo os adolescentes.

Na última década, o discurso preponderante sobre a formação para o ensino regular e, principalmente, para o ensino profissionalizante é o da defesa de um indivíduo livre e autodeterminado, que prosperará economicamente e como participante da sociedade coesa e interligada por meio da empresa individual, ou seja, pelo seu empenho e esforço pessoais na forma do trabalho, cujas competências e habilidades desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida são empregadas. A falácia, mais uma vez, reaparece na contradição entre a retórica e as reais condições que essas pessoas enfrentam como vendedores de sua força produtiva. Nesse sentido, não passa despercebida a confluência entre essa falácia e as consequências da Reforma Trabalhista empenhada pelo governo de Michel Temer (Brasil, 2017c), que formaliza o enquadramento do trabalhador assalariado à condição de precariado, de indivíduo atomizado, desarticulado do colchão de garantias institucionais até então vigentes, aliado de um sentido coletivo de sociedade e subsumido na condição de trabalhador-consumidor (Antunes, 2018).

Um veio nevrálgico para a análise abre-se da observação sobre a corrosão da relação entre sujeito e trabalho: aquilo que se prenuncia como projeto para o futuro do estudante efetiva-se como presente, por outras vias, para o educador. Para os trabalhadores da educação, notadamente educadores do ensino médio, do ensino profissionalizante, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação do Campo – os braços da educação formal que abastecem as reservas de mercado com os estratos mais precarizados de trabalhadores formados – dirige-se a nocividade progressiva do discurso capitalista como descaracterização de seu ofício, na acepção cunhada por Arroyo (2000). É possível identificar essa descaracterização em pelo três níveis: o primeiro são as condições de materialidade pelas quais a atividade do educar é realizada; o segundo diz respeito à superestrutura vigente, ou seja, ao conjunto do aparato jurídico-legal que baliza a educação como projeto de Estado; o terceiro é identificável na base do ambiente cultural ideologicamente correspondente às formas de rebaixamento da atividade do educador operadas nos dois níveis anteriores. A esses níveis, de acordo com reflexões de Arroyo (2000; 2008) e de Nóvoa (2012; 2019), é desejável adicionar o quarto, que guarda, talvez, o potencial mais profundamente expressivo para a nossa: o plano subjetivo do saber e do fazer educativo.

Adorno (2004), em diálogo crítico com os preceitos iluministas – como aquele de Kant citado na introdução deste trabalho –, reflete sobre a relação entre sociedade e cultura a partir da matriz germânica própria de seu pensamento, debatendo a questão da *Bildung* como dupla acepção: cultura e formação. A cultura resulta da transmissão histórica e cumulativa dos artefatos materiais e imateriais produzidos ao longo dos processos de organização social, formando o espaço referencial dos significados das comunidades humanas. A formação caracteriza-se pelo processo de aquisição subjetiva dos significados sociais com os quais o sujeito torna-se capaz de formular sentidos que lhe são próprios. Os produtos culturais, em si mesmos, não conferem às pessoas a elaboração imediata de suas relações com o mundo, senão mediante o trajeto propiciado pela formação. A cultura, para Adorno (2004), assim como para Arendt (2016b), reveste-se de autoridade por representar o conjunto de realizações que historicamente diferenciam as formas de organização social e movimentam o espírito humano no decorrer das gerações.

No entanto, ao longo dos séculos, a autoridade quasi-sacra da cultura segundo a tradição iluminista – que está na matriz das repúblicas liberais contemporâneas –, não passou ilesa àquilo que intrinsecamente embala a altivez dos homens de ciência e de cultura: o irracionalismo da razão como dominação. Adorno (2004; 1995) reflete sobre o modo como a racionalidade que se pretende totalizadora das possibilidades humanas no mundo se torna refém de sua própria destrutividade não elucidada. O curso que desemboca na constatação do capitalismo tardio como marca do nosso tempo é composto por uma série de eventos em que a cultura como potencial humano é subordinada à racionalidade frívola dos cálculos de lucros, dividendos e prejuízos. O conjunto de realizações culturais tem sido levado aos seus níveis mais sofisticados desde a Modernidade, porém, não para a expressão máxima das potencialidades humanas e para o projeto de elevação da dignidade e da integridade das experiências

subjetivas e coletivas, mas para a criação e o aprofundamento de circuitos de dominação e a(morte)cimento. Em uma experiência não dominada por essa racionalidade, comenta Arendt (2016b), a cultura e sua apropriação no nível subjetivo representam a fruição de elementos simbólicos e materiais que aspiram à atemporalidade, dada a persistência no objeto cultural do sentido das atividades que nos humanizam. Isto é, frui-se de um mito antigo africano, de uma canção tradicional europeia, de uma peça de teatro tradicional japonês, da tecelagem e da pintura corporal de povos indígenas – ou de qualquer outra realização cultural – não porque representam divertimento ou utilidade prática, mas porque representam e mobilizam, através das gerações e os contextos, a dedicação humana de simbolização e ação sobre o mundo, o que fortalece a continuidade entre o geral (humanidade) e o particular (humano).

Naquilo que se pode identificar no processo de adensamento do Capital, mediante a submissão das sociedades ao grande esquema financeiro e industrial, o declínio da cultura do posto de contingência para a humanização faz-se pela sua captura na condição de item de consumo e de descarte – como todo o demais ao redor –, isto é, pela sua sujeição à lógica do lucro pela reprodutibilidade técnica, remetendo à noção debatida por Walter Benjamin quanto à obra de arte. Adorno (2004) propõe a noção de Indústria Cultural para designar o complexo material-ideológico que circunscreve a posição dos objetos culturais aos propósitos da racionalidade operante no capitalismo tardio, qual seja, a dominação. A apropriação da cultura em sentido subjetivo apenas naquilo que interessa ao posicionamento nos quadros da vida administrada nas sociedades capitalistas sabota o elemento humano que alia o geral e o particular no objeto cultural, o que se complementa pelo embrutecimento do próprio sujeito, que se satisfaz como consumidor incapacitado de refletir sobre a estereotipia do gozo fetichista de seu consumismo. A pseudoformação, *Halbbildung*, é essa apropriação da cultura que não atinge a culminância de reflexividade sobre suas próprias condições de produção e de circulação, e que, apesar de falsa, forma por completo. O sujeito pseudoformado é, no conjunto das reflexões de Adorno, o mais ajustado à vida no capitalismo tardio, uma vez que troca as centelhas de sua humanidade não realizada por status e por pertencimento.

Nesse sentido, não se trata de discutir o que sucede aos objetos culturais reenquadrados na pseudocultura (os muitos discos de Beethoven mixados; as infundáveis versões de bolso de textos consagrados ao longo dos séculos; as souvenirs com estampas dos clássicos da arte plástica). Trata-se de acompanhar que, em paralelo ao declínio da própria esfera cultural, decai o próprio sujeito humano como realizador, mantenedor, transmissor e fruidor da cultura. Esse é o tecido mais abrangente que baliza a nossa reflexão sobre a autoridade do educador e das possibilidades atuais para dimensões humanas e humanizadoras como identidade, memória e trabalho docentes.

Tanto Adorno (1995) como Freire (2021), guardadas as suas devidas diferenças, enfatizam o caráter emancipatório da educação, mesmo diante das contradições que situam o contexto da cultura nas sociedades capitalistas. Em nosso tempo, a resposta à pergunta “educação para quê?” só pode ser genuinamente respondida se orientada pelo comprometimento ético. Não é o bastante responder “para que se aprenda!” ou “para que se possa trabalhar!”, sob o risco de que a especificidade do trabalho docente seja rarefeita a uma execução técnica, a uma “máquina de Skinner”. É preciso acompanhar Freire (2021) na crítica da percepção do educador do ensino básico como alguém inferior, um informal (a “tia” da escola), e também como profissional que extrai e emana sua autoridade pelo seu conteudismo ou sua seriedade disciplinar. A autoridade do educador deve ser evocada da responsabilidade ética, assumida por este e transmitida aos seus estudantes, com o horizonte máximo da humanização, a ruptura com a ordem da sujeição humana; com o propósito de viabilizar autonomia subjetiva e coletiva para perceber, ler, refletir e agir sobre o mundo.

Pavani, Galuch e Oliveira (2024) destacam a importância do cultivo de valores formativos que persistam como componente cultural na escolarização e que possa ensejar, no desenvolvimento dialético da humanidade, a movimentação individual e coletiva de sonho, desejo e construção de um mundo da diferença, elemento presente nas produções sobre o sentido da formação humana desde a Paideia clássica. Assumindo a continuidade da necessidade de haver um conjunto de referenciais culturais para a formação humana que ouse se colocar além do imediato, encontramos em Nóvoa (2012; 2019) e em Arroyo (2000; 2008) a centralidade da experiência subjetiva do educador.

Se é o sujeito quem confere sentido à cultura como seu criador-portador-transmissor vivo, cabe ecoar as reflexões desses autores sobre a necessidade de reconhecimento e potencialização dos sujeitos que dão vida à educação como processo humano. A exortação provocativa de Nóvoa (2012) de devolver a formação de educadores aos educadores põe-se com as qualidades de honestidade ética e vivacidade estética necessárias para a ação política. Na conjuntura complexa em que as licenciaturas e a Pedagogia, à semelhança do que ocorre com a educação básica e profissionalizante, convertem-se em programas disciplinares aligeirados, de ajustamento dos sujeitos ao trabalho alienado, mecanizado e apartado das questões latentes da sociedade (como a desproporção entre dominadores e dominados), dar aos sujeitos o protagonismo da constituição da sua identidade profissional e do sentido da sua atuação é uma proposição de resistência à tendência contemporânea de apagamento dos sujeitos nas massas.

A massa é a expressão sociológica para o coletivo de indivíduos indiferenciados, que assumem o pertencimento como apagamento das características que os fazem inequivocamente diferentes uns dos outros. A massa não é meramente anônima como também refratária à subjetividade como afirmação da diferença. A subversão de Nóvoa

(2012) e de Arroyo (2000; 2008) está na ousadia – audax – embalada por quem estuda, ensina, cria e recria sua identidade nesse ofício, que compartilha laços e experiências, que narra, transmite e incita no outro a inquietação de mesma qualidade que o levou a decidir por uma prática que hoje se reveste de nuances de impossível: promover humanização, de si próprio e do outro, em um mundo regido pela desumanização programática.

A descaracterização das qualidades docentes não ocorre exclusivamente aos níveis material, superestrutural ou ideológico, mas fundamentalmente no nível subjetivo – quando a educadora não se vê como diferente de uma tia; quando o professor de ensino médio se condena como um solitário, sem vínculos, em um mundo sem remédio; quando a professora da educação infantil crê que não tem o suficiente para promover nas crianças um efeito da magnitude que o professor universitário exerce sobre seu alunado, achando-se desimportante; quando os educadores curvam-se ao peso da marcha do progresso como régua do tempo e empalidecem no retrato da educação, que não é tecnológica, e sim essencialmente humana. À classe dos educadores, não cabe exigir uma espécie de presença super-humana diante das condições com as quais se deparam; o sujeito individual tem sua existência contingenciada pelo real circundante. Insistir pelo contrário seria como ecoar entre nós um discurso do mesmo tipo daquele capitalista sobre o indivíduo não implicado com o mundo. É preciso, de outra sorte, reposicionar o sujeito educador no contexto mais geral, sócio-histórico, coletivo, do que tem constituído desde o projeto da Paideia a marca intergeracional do ofício de ensinar, que não se restringe à reprodução dos conhecimentos como disciplinas isoladas, mas que opera como vocalização – e como convite para que o estudante também ouse adentrar esta esfera – da autoridade da cultura como humanização.

Relembrar as histórias docentes na modalidade de discursos organizados sobre as muitas formas pelas quais se faz essa experiência (muito além da aquisição técnica dos métodos do ensinar) e reivindicar pertencimento a esse espaço discursivo é um movimento de subjetivação. A rarefação da subjetividade que aqui discutimos não é total; trata-se, em todo o percurso, de relações em contextos dialéticos. Não será na homogeneização, no sentido de uma síntese de contradições, que os educadores encontrarão o lastro para o desfiar de seus sentidos compartilhados. De acordo com as reflexões de Adorno (2009) sobre a questão do sujeito e a possibilidade de identidade, é precisamente no encontro entre a particularidade de cada experiência subjetiva com a não-identidade inapreensível do outro que se alargam as possibilidades de formulação de sentido, diante do novo, do diverso. A diversidade dos modos como ocorre o fenômeno de educar possibilita o reconhecimento subjetivo e coletivo que abarca o movimento das camadas humanas que compõem o ofício histórico de ensinar, afastando o enrijecimento da compreensão sobre a identidade docente em termos de categorização, de escalonamento e de controle.

Considerações finais

Em um dos célebres textos de Freud (2013) sobre a técnica psicanalítica – Recordar, repetir e elaborar –, o autor descreve que o percurso clínico de superação de uma compulsão se dá pela atividade de elaboração de manifestações patológicas do conteúdo reprimido, que não se mostra às claras, mas ressurgem repetidamente nas ações do sujeito, mesmo como não-dito. É sempre escorregadio transpor noções da psicanálise para contextos apartados do fazer clínico, sobretudo tratando-se dos escritos técnicos de Freud. Ainda assim, assumimos a liberdade para desfiar um conjunto de associações a partir da ética expressa na psicanálise de atenção ao que se oculta sob esquemas (adoecedores) de repetição sobre os temas discutidos neste texto. O que desliza ao ocultamento na docência é aquilo que se esconde nos programas, nas cartilhas, nos projetos, nas agendas, nos discursos, nos interesses, que é sua própria condição humana. Resgatar e elaborar a memória sobre a educação e sobre o ofício do educador é crucial para que se possa escapar à estereotipia cega dos modos que se exigem no capitalismo tardio.

Sob as camadas da administração do Capital, e nas voltas correspondentes da espiral dialética do tempo, é preciso que se possa recordar as características do ofício do mestre, em que pese sobretudo sua autoridade cultural específica. Que se possa ter em conta a tenacidade humana da formação como etapa fundamental de emancipação. Uma formação que, por isso, não é bancária, alienadora e autoritária, que não se mede à base de escalas de desempenho, não porque não resulte em ganhos, mas porque não se limita a isso. Na posição de educador, elaborar a história docente – pessoal e coletiva, a história dos saberes, das comunicações, dos desejos – não se restringe ao reconhecimento do passado como o que já foi; elaborar a história descreve a formulação de sentidos que situem nossa relação com o tempo, com o mundo, com o outro e com nós mesmos.

Assim, elaborar a história da autoridade cultural e do ofício docente coloca-nos na varanda do tempo e dos seus processos, com a responsabilidade de assumir o risco pelas decisões que fazemos hoje sobre nosso tempo, e o que dele perdurará como sociedade, como cultura e como memória, aos que virão depois de nós.

Neste estudo, em que assumimos o desafio de evitar citações diretas, pela incitação do exercício da reflexão, optamos por encerrá-lo com um trecho do poema de Brecht (2000) Aos que virão depois de nós, como convite para que pensemos com compreensão sobre nossa posição no tempo, sem a pretensão de nos tornarmos sábios, mas com o desejo de nos tornarmos humanos:

Eu queria ser um sábio./ Nos livros antigos está escrito o que é a sabedoria:/ Manter-se afastado dos problemas do mundo/ e sem medo passar o tempo que se tem para viver na terra;/ Seguir seu caminho sem violência,/ pagar o mal com o bem,/ não satisfazer os desejos, mas esquecê-los./ Sabedoria é isso!/ Mas eu não consigo agir assim./ É verdade, eu vivo em tempos sombrios!

Referências

- Adorno, T. W. (1995) *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2004). Teoría de la pseudocultura. In Adorno, T. W. *Escritos sociológicos I: Obra completa*, 8 (p. 86-113). Madri, Espanha: Akal Ediciones.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*). Jorge Zahar.
- Antunes. R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Arendt, H. (2016a). A crise na educação. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (p. 221-247). Perspectiva.
- Arendt, H. (2016b) A crise na cultura: sua importância social e política. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (p. 248-277). Perspectiva.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Vozes.
- Arroyo, M. (2008). Cultura, memória de professores e formação. In *Anais do XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas* (p. 505-516). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista E-Curriculum*, 21, 1-23. [doi: 10.23925/1809-3876.2023v21e61619](https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619).
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil. (2017b). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. (2017c). *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Diário Oficial da União. www.planalto.gov.br
- Brasil. Ministério da Educação. (2019). *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal*. Diário Oficial da União. <https://sintse.tse.jus.br/documentos/2019/Nov/21/destaques-museu-historia-educacao-cultura-e-biblioteca-geral/portaria-no-2-015-de-20-de-novembro-de-2019-regulamenta-a-implantacao-do-programa-nacional-das-escol>
- Brecht, B. (2000). Aos que virão depois de nós. In B. Brecht. *Poemas 1913-1956* (p. 321-325). Editora 34.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

- Fornari, M., & Deitos, R. A. (2021). O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Trabalho Necessário*, 19(39), 188-210. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>
- Freire, P. (2021). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Paz e Terra.
- Freud, S. (2013). Recordar, repetir e elaborar. In S. Freud, *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("o caso Schreber"), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)* (P. C. Souza, trad., Vol. 10, pp. 193-209). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Instituto de pesquisa econômica aplicada (Ipea). (2017). *Educação. Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília, DF: Ipea. Boletim de Políticas Sociais, n. 25. https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/171215_bps_25_educacao.pdf
- Instituto de pesquisa econômica aplicada (Ipea). (2024). *Nota técnica n. 18: Retrato dos rendimentos do trabalho – resultados da PNAD Contínua do quarto trimestre de 2023*. Brasília, DF: Ipea. https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2024/03/240308_cc_62_nota_18_rendimentos.pdf
- Kant, I. (1985). Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung) (R. Vier & F. S. Fernandes, Orgs.). In *Immanuel Kant: textos seletos* (pp. 100-116). Vozes.
- Marx, K. (2018). *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Boitempo.
- Meireles, J., & Adão, F. D. S. P. (2025). Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante. *Educação & Sociedade*, 46, 1-18. doi: 10.1590/ES.296486
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Boitempo.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação docente aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 18(35), 11-22. <https://doi.org/10.22535/cpe.v35i1.4927>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. doi: 10.1590/2175-623684910
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Pavani, E. A., Galuch, M. T. B. & Oliveira, T. (2024). Crise na educação: aspectos histórico-filosóficos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 10(2), 721-741. Dossiê Os Direitos Humanos e a Liberdade de Ensinar, Aprender e Pesquisar. <https://doi.org/10.12957/riae.2024.79469>
- Pinto, S. N. S., & Melo, S. D. G. (2021). Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. *Educação em Revista*, 37, 1-17. <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>
- Ribas, H. L., Galuch, M. T. B., Gilioli, E. B. & Pavani, E. A. (2023). Uma análise da concepção de aprendizagem proposta pelo Banco Mundial. *Teoria e Prática da Educação*, 26(1), e68481. <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.68481>

Informações sobre os autores

Eduardo Augusto Pavani: Psicólogo, mestre em Educação e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, professor da Faculdade Unialfa de Umuarama.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-9010>
E-mail: eduardo.o.pavani@gmail.com

Maria Terezinha Bellanda Galuch: Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP, com pós-doutorado realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professora Associada da Universidade Estadual de Maringá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Lucimêre Rodrigues de Souza: Pedagoga e mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana, doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, professora adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-5832>

E-mail: lrsouza@uefs.br

Jaciete Barbosa dos Santos: Pedagoga e mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana, doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, estágio de pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, professora titular da Universidade do Estado da Bahia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-0824>

E-mail: jbsantos@uneb.br

Nota: Todos os autores foram responsáveis pela concepção, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito, bem como pela aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido: 15/12/2025

Aceito: 30/12/2025