

A experiência docente na era da pedagogia da aprendizagem

Teaching experience in the era of the pedagogy of learning

Arilson Frank Lisboa Alves 
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
frankarlison16@hotmail.com

Verissimo dos Santos Furtado Filho 
Universidade Federal do Maranhão, Codó – MA, Brasil.
verissimofurtado@gmail.com

Recebido em 08 de dezembro de 2025

Aprovado em 22 de julho de 2026

Publicado em 24 de julho de 2026

RESUMO

Objetivamos apresentar uma análise referente às questões da experiência docente do professor da educação básica a partir da lógica que instaura a pedagogia da aprendizagem nas escolas. Essa perspectiva resulta da nossa leitura dos documentos oficiais da educação; e, também, dos discursos correntes no meio educacional. Nosso ponto de partida é a questão do sentido de ser professor de filosofia na educação básica, mas não nos limitamos somente à realidade de ser professor de filosofia. Sendo assim, estendemos a investigação para o próprio sentido de ser professor dentro de um sistema educacional cujas políticas oficiais não estão preocupadas com a formação cultural de um jovem, mas com a formação do trabalhador neoliberal. O tipo de sujeito perfeito para se submeter às explorações sociais, políticas e econômicas das sociedades atuais. Assim, lemos o sentido da palavra aprendizagem nos documentos oficiais da educação e o relacionamos à lógica econômica neoliberal que o produz. Observamos que esse empreendimento empobrece o sentido da experiência docente na educação básica. Entendemos então que essas dinâmicas político-educacionais elaboram uma infraestrutura que delinea as condições da significação do sentido da experiência do professor neste nível de ensino. No entanto, é importante ressaltar que sempre há experiências de resistência contra esse modelo imposto à educação. Há boas práticas que são, na verdade, formas de ressignificar o sentido e a experiência educacional.

Palavras-chave: Experiência; Aprendizagem; Educação; Política.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the teaching experience in basic education, situated within the logic that structures the contemporary pedagogy of learning. Our reflections arise from the examination of

official educational documents, as well as from dominant discourses circulating within the educational field. Although the initial point of inquiry concerns the meaning of being a philosophy teacher in basic education, the discussion expands to encompass the broader significance of teaching in an educational system whose official policies prioritize the formation of the neoliberal worker rather than the cultural development of young people. Such policies contribute to shaping a subjectivity predisposed to the social, political, and economic forms of exploitation characteristic of contemporary societies. By scrutinizing the semantic construction of the term learning in institutional documents and relating it to its production within neoliberal economic rationality, we argue that these dynamics contribute to the impoverishment of the meaning of the teaching experience in basic education. We maintain that these political and educational mechanisms establish an infrastructure that conditions and delineates the processes through which teaching experience acquires meaning in this context. Nonetheless, it is crucial to acknowledge the existence of practices of resistance that emerge in opposition to this imposed model—practices that effectively reconfigure and re-signify educational experience beyond the constraints of neoliberal logic.

Keywords: Experience; Learning; Education; Policy.

Sobre as questões da experiência

A principal questão que movimentamos aqui é referente à experiência e sentido de ser professor de filosofia do Ensino Médio. Ela poderia ser apresentada na forma de uma pergunta simples: “o que é ser professor de filosofia no Ensino Médio hoje?” Mas as experiências são particulares, e cada professor é ele e suas circunstâncias no seu espaço de atuação. Cada professor desenvolve seu trabalho a seu modo, pensa seus métodos e procedimentos didáticos segundo suas condições. Desta maneira, não seria possível desenvolver neste texto uma teoria geral sobre as experiências do ser professor de filosofia em nossas escolas. Um trabalho assim demandaria muitos anos e métodos de mapeamento sobre tais experiências. Demandaria uma dedicação cuidadosa sobre suas especificidades: questões locais, formação de professores, suas concepções de ensino, etc. Por isso, não se trata de escrever sobre o que é ser professor de filosofia no Ensino Médio, mas de identificar na experiência particular destes que escrevem, algumas implicações que são próprias aos demais professores e que dizem respeito ao que é próprio do nosso tempo. Assim como, compreender algumas razões que constituem nosso momento histórico. Por isso, dissertamos aqui

de modo a abraçar nossas experiências particulares para compreender as razões que produzem os sentidos de ser professor, mas de modo que esses sentidos não estejam limitados somente à nossa realidade.

Por essa razão, é importante fazer um levantamento de problema relativo às questões locais e que diz respeito ao ofício de ser professor, isto é, daquilo que tanto a escola na qual ele está atuando espera efetivamente dele e das determinações legais sobre suas funções enquanto professor de filosofia.

De um lado, há questões efetivas inerentes ao próprio ambiente escolar no qual o professor está inserido; seus problemas locais, as questões às quais ele precisa responder: as dificuldades dos estudantes, os desafios da sua escola, seus projetos pedagógicos etc. Por outro lado, há aquilo que o Estado espera do professor de filosofia em sua função pedagógica: competências, habilidades, questões de aprendizagem etc.

São duas questões bastante diferentes e igualmente complexas, cada uma a seu modo tem seus desvios e descaminhos e, também, exige mais do que esta pequena dissertação poderia oferecer no pouco tempo da sua execução.

De qualquer forma, compreendemos que os estudos sobre uma prática específica não seriam satisfatórios para dar conta do que pretendemos aqui, porque poderíamos incorrer no deslize do isolamento da realidade que ensejamos apresentar, e não é possível compreender as próprias experiências, nem as razões que condicionam, em alguma medida, os sentidos dessas experiências sem o esclarecimento das dinâmicas políticas, econômicas e sociais que as produzem. É por essa razão que voltamos também para alguns documentos oficiais da educação nas nossas considerações sobre as questões da experiência.

Pedagogia da aprendizagem e as imposições curriculares

Que caminhos nos conduziram a esses problemas da necessidade de

pensarmos sobre nossa própria experiência dentro da tessitura de questões apresentadas aqui? E como avaliar a melhor direção possível a ser assumida por nós ao pensar aquilo que fazemos de nós mesmos em nosso ofício?

Primeiro, é preciso compreender aquilo que vivemos e que efeitos produzem em nós as realidades da escola. É importante estar aberto às experiências vividas em nossas instituições públicas de ensino, e aprender a produzir ensino desde essas realidades e experiências. Pois, ao ser professor do Ensino Médio e estando atento àquilo que acontece cotidianamente é possível perceber em reuniões, planejamentos, conselhos e projetos escolares uma pluralidade de questões relativas às exigências daquilo que se espera do trabalho do professor.

Espera-se que o professor ensine e avalie os alunos: que os faça aprender e que comprove essa aprendizagem. Espera-se, ainda, que o professor desenvolva métodos eficazes de ensino, entre tantas outras ocupações do lecionar. Esta é apenas uma das faces das questões presentes na realidade do professor. Uma face cujo prisma se estende sobre sua experiência e as condições nas quais ela se dá.

E quando pensamos esses termos dentro do problema atual do que é considerado hoje uma pedagogia da aprendizagem¹ como uma forma de compreender a educação dentro de um horizonte cujo único princípio é a aprendizagem do aluno, talvez o problema da experiência do professor encontre contornos maiores. Afinal, para além de uma simples concepção de aprendizagem, é possível observar vários discursos diferentes no cotidiano escolar, posições adversas e, às vezes, contraditórias. E tais discursos sempre produzem alguma imagem daquilo que se espera do trabalho do professor.

Quando se trata do ensino de filosofia no Ensino Médio, é senso comum entre os colegas professores que “o ensino de filosofia deve ensinar os alunos a pensar” ou que “a filosofia deve fazer dos alunos cidadãos melhores”. Além disso, os documentos oficiais exigem que o professor de filosofia respalde seu ensino em competências e habilidades, que com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 547-559) podem

estar dissolvidas em um bojo de relações temáticas que se entrecruzam com história, geografia e sociologia, e sempre com posições que exigem do professor o cumprimento de especificidades sobre aquilo que se espera do seu trabalho. Mas que em perspectiva geral estão centralizadas no ensino do aprender a aprender, no desenvolvimento do projeto de vida dos alunos e da, assim chamada, educação ao longo da vida.

Estas questões são pensadas por nós acompanhando um pouco aquilo que nos é apresentado pela professora Elizabeth Macedo (2015), em seu texto, *Base nacional comum para currículos*, trabalho no qual ela busca discutir como algumas versões anteriores da BNCC exercem sua função normativa sobre o currículo. Nele, ela identifica que algumas dinâmicas políticas que deram corporeidade à BNCC operaram o desaparecimento de alguns sentidos que o currículo poderia ter e que estão para além dessa simples formatação apresentada pela BNCC. Ela desenvolve também um pequeno apanhado histórico no qual se dão os debates sobre uma base comum curricular no Brasil. E assim, afirma que:

Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (Brasil, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Macedo, 2015, p. 892).

Também, dentre as melhores contribuições que ela pode nos apresentar neste texto, estão suas análises sobre o documento lançado pelo Ministério da Educação para o ano de 2015, para empenhar atenção especial àquilo que o documento denominou de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Seu foco, nesse empreendimento, é compreender as estruturas hegemônicas que fizeram com que surgissem aquilo que o documento chama de “direitos de aprendizagem” e “objetivos de aprendizagem”.

Documentos como a BNCC exigem adequar a educação pública às demandas consideradas mais contemporâneas. Isto é, exigem modernizar a escola sob a

justificativa de que ela já não seria capaz de responder às expectativas depositadas sobre ela, razão pela qual seria vista como uma instituição em fracasso. Diante disso, emerge uma questão fundamental: quem determina o que significa “aprender a aprender”, “projeto de vida” e “educação ao longo da vida”? De maneira mais específica, por que a escola e seus documentos passam a operar com esses discursos? Em última instância, trata-se de indagar quem define os sentidos atribuídos à escola na letra dos documentos oficiais e como tais sentidos se materializam nas práticas educacionais contemporâneas.

Para pensar essas questões sobre o sentido da educação e sobre os impactos destas pequenas expressões, há autores que já levantaram muitas considerações a respeito destes temas. Dentre eles, há as considerações de Edgard Portella (1992) em *As condições culturais da educação*, que pensa problemas pertinentes à estruturação de um ideário educacional que se pretende modernizar deslocando os sentidos da educação dos alicerces da cultura. O que resulta no esvaziamento e banalização da formação dos indivíduos. Também em *O declínio do sentido público da educação*, de José Sergio F. de Carvalho (2008), que pensa questões próprias a este discurso de modernização da educação, avalia os discursos de modernização pedagógica e mostra como esses têm tudo a ver com as necessidades da hegemonia econômica, cujos principais objetivos estão voltados para o desenvolvimento de competências individuais, para o capital humano, compreendendo ainda como a educação tem operado a desconstrução das virtudes públicas e ressaltado a sobreposição dos bens privados sobre os bens públicos.

Igualmente, Masschelein e Simons (2014), que em sua obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, combatem determinados discursos que têm como objetivo deslegitimar e, até mesmo, tirar toda a potência e sentido da educação pública. Eles lançam suas dúvidas sobre tais discursos já formados e que aos poucos colonizam os documentos e as falas dos professores e demais agentes da educação. E, em seus esforços, desenvolvem questões bastante pertinentes quanto ao que nos

convencionamos chamar de aprender a aprender ou de uma educação ao longo da vida.

A principal ocupação desses autores é repensar o sentido da escola, resgatá-la das mãos daqueles que pretendem aparelhá-la para servir a uma lógica de colonização e exploração da vida. De forma mais direta, todos esses autores parecem ter claro para si, desde o início, como as dinâmicas da economia e do mercado delineiam nosso modo de fazer escola, e formam os espaços e condições das nossas experiências.

Algumas questões próprias à pedagogia da aprendizagem funcionam como guias centrais a partir das quais é possível compreender as experiências e os sentidos de ser professor da educação básica. Primeiro, porque partindo da nossa experiência, pedagogia da aprendizagem é um dos termos que mais têm aparecido nas reuniões, encontros e planejamento dos professores nas escolas. Segundo, porque tal termo aparece, inclusive, em enunciados que reivindicam determinada identidade do professor. Isto é, reclama um sentido para o seu ofício e requer um perfil muito específico do ser professor. Terceiro, porque a palavra aprendizagem é bastante recorrente na BNCC. Por exemplo: por força da Lei nº 13.415/2017, “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” (Brasil, 2017, p. 12).

E no que diz respeito diretamente aos sentidos da escola, seus rumos e a natureza do ofício do professor, o documento apresenta: “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017, p. 14). Em outra passagem, pode-se encontrar:

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 15).

No que diz respeito diretamente à realidade do professor, não é incomum encontrar afirmações, como: “qualquer programação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem e com vista a resultados de aprendizagem” (Larrosa; Rechia, 2018. p. 55).

Com base nisso, e com o intuito de compreender como a lógica neoliberal desenvolveu suas dimensões no interior das práticas educacionais, incidindo tanto nos modos de compreensão do próprio indivíduo quanto na elaboração dos documentos oficiais, recorreremos às análises de Christian Laval (2004), especialmente em sua obra *A escola não é uma empresa*. É a partir de suas reflexões que problematizamos a presença marcante da chamada pedagogia da aprendizagem e os fundamentos neoliberais que a sustentam.

E, assim como Jorge Larrosa (2018), compreendemos a escola como aquela que tem como missão impedir com que o mundo se desfaça. Larrosa considera que o que está em jogo na escola é a própria salvação do mundo. Mas do que, precisamente, a escola necessita salvar o mundo? Como a escola pode empreender essa tarefa se suas leis e os indivíduos que estão inseridos no cotidiano escolar seguem a mesma lógica neoliberal?

Vivemos em uma sociedade que funciona como uma imensa produção de mercadorias, na qual a própria educação e os indivíduos são mercadorias nas mãos do capital. Essa sociedade só reconhece utilidade nas coisas que podem ser convertidas em produtos comercializáveis. Deste modo, tal ordem designa “um certo modelo escolar que considera a educação com um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. 12). Uma formação de valor econômico que tem sido incumbência da escola. Essa nova forma de conceber as funções da escola está na contramão da formação para as virtudes públicas. Hoje as funções da escola estão muito mais associadas às satisfações de um tipo de usuário, uma nova forma de clientelismo, de consumidor. Pois sua maior preocupação é a formação do consumidor e do proletário perfeito.

Sobre essa nova ordem econômica e as diretrizes educacionais que ela produz, Laval (2004, p. 17) afirma que, na verdade, “trata-se de adaptar melhor a escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo a autonomia da instituição escolar, mas que não a destruiria”.

Assim, em *A nova linguagem da escola*, terceiro capítulo de *A escola não é uma empresa*, Laval sugere que essa hibridação dos interesses econômicos e educacionais tem seus efeitos expostos nas suas zonas lexicais. Isto é, “na intersecção da economia e da educação, em uma zona de descobrimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino” (Laval, 2004, p. 45).

Laval aponta que este é o caso de expressões como educação ao longo da vida e pedagogia das competências, por exemplo. Noções que, bem associadas, fazem a transição de uma lógica à outra, da esfera econômica para a área da educação, retomando, neste sentido, as estreitas relações entre aprendizagem e aprender a aprender, e aprendizagem e aprendizado ao longo da vida. Afinal, isso que se chama de aprendizado ao longo da vida pretende tornar o diploma e a titulação fixa dos indivíduos cada vez mais obsoletas.

Diante disso, torna-se necessário ao estudante manter uma atualização contínua de sua formação. Configura-se, assim, um modelo educacional mais flexível, cujo propósito central é preparar trabalhadores capazes de se adaptar às exigências mutáveis do mercado. Trata-se da formação do trabalhador flexível: aquele que deve desenvolver competências de adaptação diante das oscilações econômicas. Lançado ao mercado por conta própria, esse trabalhador precisa mobilizar permanentemente as habilidades adquiridas na escola. Essas habilidades são renovadas ao longo da vida por meio da lógica da aprendizagem e do aprender a aprender. Espera-se que esse trabalhador seja capaz de superar as contingências produzidas pelas dinâmicas econômicas, construir sua própria renda e financiar sua própria formação, uma vez

que a educação passa a ser tratada como bem privado, e não mais como responsabilidade pública.

O mesmo pode ser dito sobre a segurança e a saúde públicas, que estão a cargo daqueles que tiveram o mérito de alcançar determinados *status* sociais por seus próprios esforços. Esta crença de que o trabalhador pode alçar certa condição econômica meritocraticamente porque se dedicou e se esforçou ao máximo possível para ampliar sua renda ou para manter sua posição social elevada é bastante difundida e alimentada pela pedagogia das competências. A própria competência em si é um atributo individual, é compreendida como inerente aos indivíduos que devem aprender a usá-la habilidosamente, o que se dá pela aprendizagem.

A palavra aprendizagem recebe uma utilidade estratégica no campo educacional, na medida em que ela mantém uma parte das transmissões de justificação ideológica dos valores econômicos para os campos pedagógicos. Com o auxílio dela, a educação passa a ser vista como um espaço de empreendimento para grandes investimentos e com consideráveis potenciais de rentabilidade. Mas tal rentabilidade só é possível se a escola neoliberal puder elevar a qualidade da força de trabalho, sem que os níveis de impostos sejam elevados e ao mesmo tempo, empregando certo nível de redução das despesas públicas.

Nesta perspectiva é que o ensino apela para a redução da cultura ensinada, e privilegia uma educação pautada em competências gerais necessárias à empregabilidade dos assalariados. Competências que fomentem a competição dos indivíduos em busca deste bem cultural, que deveria ser acessível a todos pela educação. De tal modo, a educação é empobrecida, mas este não é um empobrecimento que está apenas nas expressões cotidianas dos professores, nos jargões que se reproduzem em nosso dia a dia sobre educação, e no empobrecimento do sentido da nossa experiência, é uma forma de empobrecimento lexical através do qual as ideologias de apropriação e dominação da economia encontram seu espaço de atuação. E quanto a isso, as palavras empenhadas no corpo dos documentos

cumprem sua função ideológica quase que silenciosamente: esvaziar completamente o sentido da escola e das experiências educacionais, para instalar em seu meio a lógica econômica vigente.

E diante disto, se compreendermos assim como Laval que (2004, p. 53): “as palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas”, perceberemos a intensa intervenção dessa lógica político-econômica nos documentos educacionais. Por exemplo, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, que nasceu durante um forte período de ascensão do neoliberalismo no Brasil, o texto dá posição privilegiada para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, diz o documento: “Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 10). O mesmo documento exige que a escola, como um todo, precisa “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2017, p. 14). O que significa ao mesmo tempo zelar pela formação do trabalhador flexível, e constituir o ensino segundo a pedagogia das competências.

Desta mesma forma, no que diz respeito ao caráter central da aprendizagem no corpo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, o documento assegura a liberdade de organização dos modos de funcionamento da escola, sendo em séries, períodos semestrais, em ciclos, grupos seriados ou com qualquer outra forma de organização que a escola acredite ser melhor para o desenvolvimento do seu trabalho. A escola, então, poderia escolher os critérios de organização sobre os quais irá desenvolver seus trabalhos. Por outro lado, exige que toda essa liberdade seja justificada sempre pelos interesses do processo de aprendizagem. Nas palavras do documento, as disposições podem se dar, entre outras formas, como:

Ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 2017, p. 17).

Essas considerações dizem respeito a todo o espaço da educação básica. E, referente às regras comuns para a organização da educação infantil, por exemplo, é exigido: “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Brasil, 2017, p. 22). No ensino fundamental, por sua vez, a centralidade da aprendizagem assume a seguinte dimensão de cumprir com “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 2017, p. 23).

Essa perspectiva não é diferente do que podemos encontrar grafado na BNCC. Esse documento passa a definir os direitos e aprendizagens do Ensino Médio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e passa a organizar o ensino nas seguintes áreas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. E estabelece como critérios dos sistemas de ensino a oferta de formação com viés mais técnico e profissionalizante que consistirá necessariamente na “inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2018, p. 27). O próprio documento assume que a aprendizagem é um dos seus eixos de articulação, dessa vez, não toma a aprendizagem apenas como um processo que deve ser desenvolvido com os alunos e o qual a escola tem que garantir durante a formação escolar.

Nesta nova fase da educação, o documento fala em direito de aprendizagem, como quem fala em direito à educação, direito à saúde pública ou à segurança pública. O documento, assim,

Encontra-se organizado em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 5).

Ainda sobre em que consistem os direitos de aprendizagem e sua relação com as competências gerais apresentadas pela BNCC:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 8).

Numa outra passagem, na qual é definido o que o próprio documento entende por habilidades e competências, e sobre a finalidade de uma educação pensada por essa perspectiva, ele nos diz:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Neste ponto, torna-se significativo questionar o que um documento formulado com um vocabulário de matriz economicista e interpretado à luz da perspectiva adotada nesta investigação revela sobre uma formação orientada a responder às chamadas demandas complexas do cotidiano. Trata-se de um modelo no qual os sujeitos são treinados para mobilizar seus conhecimentos a fim de solucionar problemas considerados complexos tanto da vida cotidiana quanto do mundo do trabalho.

O que temos diante de nós é a formação do trabalhador capaz de assumir qualquer desafio na sua vida profissional, capaz de se submeter às mais variadas experiências no mundo do trabalho. No mais, o trabalhador-cidadão realiza seu pleno exercício de cidadania quando é capaz de arcar com o peso das suas responsabilidades consigo mesmo, responsabilidades econômicas, compromissos com seus investimentos na sua formação, com seus empreendimentos e com a conquista dos seus méritos.

O trabalhador-cidadão é aquele que acredita ser capaz de superar as casualidades da vida por suas próprias competências. Os demais que não foram capazes, assim como ele, de “vencer na vida” porque não se esforçaram o suficiente,

ou não quiseram estudar, ou não tiveram competência para superar as dificuldades da vida. Essa lógica, que opera desde as dinâmicas econômicas neoliberais, só será bem-sucedida caso também o sentido da experiência de ser professor da educação básica se esvazie completamente. Mas felizmente, há muitos professores do Ensino Fundamental e Médio que se questionam sobre suas experiências, que criam práticas educativas cujos sentidos são formas de resistências contra essa lógica neoliberal que se pretende hegemônica.

Considerações finais

Diante do exposto, compreendemos que o sentido da experiência docente na educação básica encontra-se em um campo de batalha, tensionado entre as demandas por uma formação humana e cultural e a lógica economicista que instaura a pedagogia da aprendizagem nas escolas. Observamos que o ideário neoliberal, ao infiltrar-se nos documentos oficiais e discursos correntes no meio educacional, não apenas redefine, mas empobrece o ofício do professor. A ênfase em competências e habilidades serve, fundamentalmente, à formação de um tipo específico de sujeito: o trabalhador flexível, adaptável e plenamente responsável por seu próprio sucesso ou fracasso em uma sociedade marcada pela exploração social e econômica.

É crucial sublinhar que essa tentativa de esvaziamento da experiência educacional não ocorre sem contestação. As dinâmicas econômico-educacionais, embora potentes na construção de uma infraestrutura que delinea o sentido da docência, não são monolíticas. Identificamos, nas práticas cotidianas e nos questionamentos dos professores, a emergência de resistências. Essas boas práticas não são meras adequações pedagógicas, mas sim formas vitais de ressignificar o sentido da experiência educacional, constituindo-se em frentes de oposição a um modelo que pretende ser hegemônico, mas que, na realidade, falha em reconhecer a complexidade do ser professor e do ato de educar.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 5 de outubro de 2025.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 5 de outubro de 2025.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Introdução. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf. Acesso em 5 de outubro de 2025.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **O declínio do sentido público da educação**. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

LARROSA, Jorge. Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. In: RODRIGUES, A. (Org.). et al. **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infância do pensar. Rio de Janeiro: Nefi, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum para currículos**: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PORTELLA, Edgard. As condições culturais da educação. *Educação & Análise*, v. 13, n. 29, p. 7-29, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BJJ5DJYxcTL7ShkxhGytkrF/?lang=pt>. Acesso em 5 de outubro de 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ O termo pedagogia da aprendizagem é empregado aqui no mesmo sentido que aparece num pequeno texto: *Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo*, de Jorge Larrosa. No qual a pedagogia da aprendizagem é associada aquilo que Larrosa chama de capitalismo cognitivo. O que pode ser compreendido como um modo do capitalismo de operar a produção do pensamento a partir da escola, para formar também modos de ser e de se relacionar com o mundo. A pedagogia da aprendizagem é, assim, uma expressão da lógica do capitalismo para a produção de indivíduos preocupados com a manutenção e funcionamento da máquina cognitiva, da lógica do capital.