

MODERNIDADE, PÓS-MODERNIDADE E OS DESAFIOS ONTOLÓGICOS À DOCÊNCIA

Amanda da Silva Cuim¹
Ana Cláudia dos Santos Barão²
Elimeire Alves de Oliveira³
Ijosiel Mendes⁴
Suéllen Danúbia da Silva⁵
Tiago Moreno Lopes Roberto⁶

RESUMO: Em um contexto marcado pela intensificação dos efeitos da modernidade, frequentemente designada como pós-modernidade, este artigo recusa a noção de sua superação. Argumenta-se que vivemos um recrudescimento da razão fenomenológica no interior do próprio sistema capitalista, cujos reflexos atingem em cheio a prática docente. Nesse turbilhão de interesses e demandas, os professores veem esvaziada a essência de sua práxis, processo que conduz à sua desprofissionalização e à dificuldade de assumir uma postura de resistência. Diante disso, defende-se que é necessária uma transformação na compreensão de mundo, e não apenas uma mudança de atitude. Como caminho, o artigo volta-se para a Metodologia da Mediação Dialética. Esta proposta, alicerçada nas categorias do materialismo histórico-dialético e na ontologia do ser social, opera pelo desenvolvimento de conceitos científicos com os alunos, garantindo o protagonismo conjugado de ambos os polos da relação educativa: professor e aluno.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Modernidade. Materialismo histórico-dialético. Conceito.

ABSTRACT: In a context marked by the intensification of the effects of modernity, often referred to as postmodernity, this article rejects the notion of its overcoming. It argues that we are experiencing a resurgence of phenomenological reason within the capitalist system itself, whose reflections directly affect teaching practice. In this whirlwind of interests and demands, teachers see the essence of their praxis emptied, a process that leads to their deprofessionalization and the difficulty of assuming a stance of resistance. In light of this, it is argued that a transformation in the understanding of the world is necessary, and not just a change of attitude. As a path, the article turns to the Methodology of Dialectical Mediation. This proposal, based on the categories of historical-dialectical materialism and the ontology of social being, operates through the development of scientific concepts with students, guaranteeing the combined protagonism of both poles of the educational relationship: teacher and student.

Keywords: Teacher professionalization. Modernity. Historical-dialectical materialism. Concept.

¹Docente na Faculdade Futura de Votuporanga, Docente na Prefeitura de Votuporanga. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica (UFSCAR). Graduada em Pedagogia (UNIFEV).

²Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduada em Ciências Biológicas (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (ISEED-FAVED). Especialista em Neurociência e Aprendizagem (ÚNICA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (IPEMIG). Mestre em Biologia Animal (UNESP)

³ Docente e Coordenadora no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Direito (UNIFEV), Pedagogia e Letras, Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Ensino e Processos Formativos. Advogada.

⁴Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduado em Matemática. (UNIFEV). Especialista em Matemática (UNICAMP). Especialista em Matemática no Ensino Médio (UFSCAR). Mestrado em Matemática (UNESP).

⁵Docente no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Ciências Contábeis (UNIFEV), graduada em Administração pela Faculdade Futura, Graduada em Pedagogia (UNIBF) Especialista em Administração Estratégica com ênfase em Marketing e Gestão de Recursos Humanos (UNILAGO), Especialização em Controladoria (UNIASSELVI), Mestrado em Administração (UNIMEP).

⁶Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental, Mestre em Psicologia e Saúde; Doutorando em Ciências da Saúde; Professor do Curso de Psicologia e Odontologia; Professor e Gestor de Políticas Acadêmicas da Faculdade Futura.

INTRODUÇÃO

Antes de desenvolver a relação proposta e a problematização central deste trabalho, impõe-se a necessidade de circunscrever o conceito de modernidade e suas implicações para o sistema escolar. Esse exercício conceptual torna-se premente diante do debate intelectual que postula a superação desse período histórico por uma condição comumente designada como pós-moderna. Lyotard (2009), um dos principais expoentes dessa visão, caracteriza a pós-modernidade pela "incredulidade em relação aos metarrelatos", operando uma cisão entre o saber e os fundamentos filosófico-históricos que antes o legitimavam. Nessa perspectiva, o conhecimento se configuraria como um mero jogo linguístico, cuja validade é disputada por uma multiplicidade de forças, resultando numa radical relativização das verdades e na propagação de um estado permanente de incerteza e inconclusão.

Não obstante a força dessa narrativa, o presente artigo não adotará a premissa de uma superação efetiva da modernidade, dada a ausência de consenso na literatura especializada. Autores como Berman (1986) e Bauman (2004) sustentam que não houve uma ruptura para um estágio qualitativamente distinto, mas sim uma radicalização ou "liquefação" dos traços constitutivos da modernidade, os quais permanecem ancorados na dinâmica estrutural entre capital e trabalho. Sanfelice (2009) posiciona a globalização econômica como o fundamento material do que se convencionou chamar de pós-modernidade. Tal fundamento não apenas redefine as relações macroestruturais, mas também produz sujeitos socialmente desenraizados, privados de uma percepção ativa de seu lugar no devir histórico.

Nessa mesma linha crítica, Tonet (2006), partindo de uma perspectiva ontológica, argumenta que o chamado período pós-moderno sinaliza antes uma intensificação da lógica moderna do que sua negação. O que se observa, para o autor, é a hegemonia persistente de uma razão instrumentalizada, focada nos fenômenos imediatos e que sistematicamente ignora as categorias da totalidade e da essência. Essa sensação de ruptura epistêmica decorreria, em sua análise, do nível exacerbado de fragmentação e transitoriedade na sociedade contemporânea, que leva o pensamento pós-moderno a abandonar por completo a noção kantiana de uma "coisa-em-si" (TONET, 2006, p. 9). O discurso pós-moderno, portanto, funda-se na constatação do esfacelamento irremediável da realidade, declarando impossível qualquer reconstrução totalizante da mesma.

Diante desse cenário, pensar a modernidade em suas contradições e possibilidades configura-se como um ato de resistência intelectual. Tal empreitada exige referenciais teóricos

capazes de apreender a multiplicidade social sem reduzi-la a um caos inexplicável. Tonet (2006) oferece uma alternativa promissora ao defender uma compreensão da modernidade "a partir dos pressupostos que suportam a razão ontológica". Esse marco teórico, fundamentado na ontologia do ser social, permite depreender: (I) o trabalho como "fundamento ontológico do ser social", onde cada forma de sociabilidade se edifica sobre uma forma específica de trabalho; (II) a realidade social como uma "processualidade" histórica; e (III) a realidade como "resultado da práxis humana", síntese dialética entre essência e aparência (TONET, 2006).

Essas categorias fornecem o instrumental necessário para analisar as contradições imanentes ao capitalismo, evitando a confusão, denunciada pelo autor, entre mudanças fenomênicas intensas e uma suposta superação estrutural do sistema. Como alerta Tonet (2006, p. 11), "confundir, fundada nos dados fenomênicos, essas mudanças com a superação do capitalismo [...] eis a façanha do pensamento pós-moderno". Ignorar as transformações é um equívoco, mas tomá-las como base para declarar a obsolescência de todas as perspectivas modernas conduz a uma compreensão superficial e acrítica, que termina por reproduzir a ordem social vigente (TONET, 2006, p. 14).

2 TRANSIÇÃO PARA A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL E A FIGURA DOCENTE

3

Tendo delineado esse referencial, é imperioso investigar seus reflexos no sistema educacional, com foco específico na condição docente. Evita-se aqui uma narrativa reducionista que apresente a modernidade como um "impacto" externo à educação, reconhecendo, antes, a relação dialética e constitutiva entre ambos os campos. A questão central que se coloca é: quem é, ou quem pode vir a ser, o professor na modernidade tardia?

Bauman (2006), em sua diagnose da "modernidade líquida", oferece um insight perturbador. Ele afirma que os educadores estão submetidos a fortes pressões para aceitar "aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno", induzindo os alunos a adotar estratégias de vida pautadas pelo caminho "fácil para muitos" (BAUMAN, 2006, p. 668). A imprecisão terminológica do "inferno" descrita por Bauman é elucidativa: ela aponta para um mal-estar difuso, uma prática docente frequentemente capturada por uma lógica adaptativa e imediatista.

Para decifrar a natureza ontológica desse "inferno", o contraste conceitual proposto por Tonet (2014) é fundamental. O autor distingue a emancipação política da emancipação humana. A primeira, embora importante ao propagar valores como democracia e cidadania, é

inerentemente limitada, pois emerge como uma exigência funcional do capitalismo para gerenciar suas desigualdades reais através de uma igualdade meramente formal. A segunda, almejada pela razão ontológica, representa uma "forma de liberdade radicalmente diferente e superior", a mais autêntica possível para o ser humano (TONET, 2014, p. 2).

A hipótese que se depreende desta articulação teórica é que o "inferno" docente pode ser interpretado como o confinamento da prática educativa ao horizonte restrito da emancipação política, abdicando de seu potencial transformador rumo à emancipação humana. Nesse contexto, a provocação de Berman (1986) se torna um imperativo ético e pedagógico: é necessário "jogar-se no turbilhão", conhecer profundamente os mecanismos da modernidade para, a partir de um referencial crítico e totalizante, engajar-se na luta por sua superação. Cabe, portanto, à docência, enfrentar as contradições deste novo *ethos* histórico, buscando estratégias de resistência que restaurem ao ensino seu caráter essencialmente humanizador.

Ao analisar a condição pós-moderna, ou mais precisamente, a modernidade em seu estágio de radicalização, constata-se a disseminação de relações sociais fragilizadas, laços intersubjetivos voláteis, a predominância de opiniões desfundamentadas e a crescente relativização do conhecimento.

Nesse contexto, é imperioso reconhecer que a escola encontra-se profundamente imbricada e constituída por esses mesmos elementos. Esta análise recusa-se a naturalizar o fenômeno da crescente desprofissionalização dos agentes educacionais, em especial do professor, que opera dentro de instituições escolares concebidas, em última instância, como "braços de ferro" do sistema capitalista. Esta expressão metaforiza a pressão estrutural exercida pelo capital para sua própria reprodução ampliada, uma lógica que se projeta na sociedade através de planos e estratégias de curto, médio e longo prazos.

A instituição escolar, assim, cumpre um papel estratégico de formação, reprodução e indução de subjetividades e competências alinhadas a um projeto societal mais amplo, obedecendo a uma complexa rede de influências que envolve desde atores privados (empresas, editoras) até organismos transnacionais (Banco Mundial, ONU) e arcabouços legais muitas vezes impostos de maneira vertical. Como denuncia Martins (2012, p. 47), os sistemas educacionais são "conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de emprego", encantando-se com a promessa de "inserção no mercado de trabalho", um objetivo que, embora relevante, não pode esgotar o compromisso educacional.

A escola que subsiste sob a égide do capitalismo neoliberal e da modernidade agudizada internaliza e reflete características essenciais desses sistemas. O capitalismo, enquanto modo de produção fundado na acumulação privada e na exploração do trabalho, requer para sua perpetuação um fluxo constante de mão de obra adequadamente socializada. A escola moderna, em sua gênese histórica, é fruto dessa necessidade. Suas práticas organizacionais herdaram e recriaram traços da fábrica capitalista: a rígida divisão e fragmentação do conhecimento em componentes curriculares estanques; a dosagem temporal dos conteúdos; e um regime disciplinar baseado na inspeção e no controle, conforme analisado por pensadores como Foucault (2008). Paralelamente, o neoliberalismo, enquanto racionalidade política e econômica que completa o capitalismo contemporâneo, dissemina em seu discurso ideologias individualistas que penetram o espaço escolar: a falácia do “seu sucesso só depende de você”; a noção abstrata de uma liberdade garantida pelo mercado; e a ilusão de que a igualdade formal de troca (o dinheiro) anula as desigualdades reais. A presença desses elementos nas entranhas da escola não é acidental; ela é a instituição-chave para garantir que “o rio continue seu caminho”, reproduzindo a cultura e a lógica do capital.

Por fim, a chamada pós-modernidade, interpretada aqui como a intensificação da lógica moderna, manifesta-se na esfera educacional através da relativização dos saberes, da frágil consistência epistêmica atribuída ao conhecimento – constantemente reformulado como um produto provisório – e da consequente promoção de um clima de incerteza, imprevisibilidade e valorização do senso comum. Esta condição parece ecoar a famosa assertiva de Marx, recuperada por Berman (1986) em seu título, de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”, uma metáfora precisa para o processo de liquefação que atinge também os alicerces do projeto educativo moderno.

As instituições, de um modo geral, buscam organizar a realidade a partir de uma ótica que visa a reprodução das relações sociais dominantes. A escola, longe de ser uma exceção, é um agente ativo nesse processo, responsável pela reprodução sistêmica de uma cultura do capital. O aparato legal torna-se um mecanismo eficaz de controle, pois o que é instituído como lei adquire caráter oficial e coercitivo, devendo ser cumprido. É neste terreno que se aprofunda a desprofissionalização do professor: sua autonomia intelectual e prática é progressivamente cerceada por um emaranhado de normas, currículos padronizados e avaliações externas que transformam seu trabalho em mera execução técnica. No entanto, seguindo a perspectiva dialética de Tonet (2014), é crucial identificar que “há brechas” neste mesmo sistema.

O capitalismo, em sua dinâmica contraditória, gera fissuras que permitem sua própria reelaboração, mas que também podem ser convertidas em espaços de resistência e prática emancipatória. Esta tensão será mais bem problematizada adiante. Nesse sentido, corrobora-se com a perspectiva de Chervel (1990) de que a escola, embora seja um espaço de homogeneização e reprodução, não é um organismo inerte. Ela também é produtora de uma cultura escolar própria, com seus anseios, adaptações e conflitos internos, podendo ser, portanto, um locus potencializador de criatividade, contradições e enfrentamentos ao mero papel reprodutivo que lhe é designado.

3. AS "BRECHAS" NA PRÁXIS DOCENTE: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO

A constatação de que a escola está submetida a uma lógica estrutural de desprofissionalização e reprodução do capital não implica, contudo, a anulação completa da agência dos sujeitos que nela atuam. Como apontado, o sistema gera suas próprias fissuras ou *brechas*, que são interstícios de relativa autonomia onde uma práxis docente crítica pode se insurgir e ressignificar os imperativos institucionais. Identificar e teorizar essas brechas é fundamental para transcender uma análise puramente determinista e vislumbrar caminhos para a resistência pedagógica. Na prática escolar cotidiana, essas brechas se materializam em várias dimensões:

a) A Reinterpretação e a Transposição Crítica do Currículo Oficial: O currículo prescrito, embora normativo, não é autossuficiente. Ele chega à sala de aula mediado pela leitura, formação e intencionalidade do professor. A brecha abre-se no ato da transposição didática interna, onde o educador pode problematizar a seleção cultural apresentada, contextualizá-la historicamente e revelar os interesses que a permeiam. Ensinar um conteúdo de história, geografia ou literatura não como uma verdade absoluta, mas como uma narrativa construída, sujeita a conflitos e interpretações, é um ato de resistência à fragmentação e à neutralidade do saber. O professor, enquanto intelectual transformador (GIROUX, 1997), pode usar o currículo como ponto de partida para questionar a própria ordem social que o produziu.

b) A Escolha Metodológica como Ato Político: A pressão por métodos "eficientes" e resultados mensuráveis frequentemente reduz a pedagogia a técnicas alienadas. No entanto, a decisão sobre *como* ensinar permanece, em grande medida, nas mãos do docente. Optar por metodologias dialógicas, investigativas ou problematizadoras – em contraposição à mera

transmissão bancária (FREIRE, 1996) – constitui uma brecha poderosa. Trabalhos em grupo que valorizam a cooperação frente à competição individualista, atividades de pesquisa que desenvolvem o pensamento crítico em detrimento da memorização, e a valorização de processos sobre produtos imediatos são exemplos de como a prática pedagógica pode subverter a lógica instrumental dominante.

c) O Debate Crítico sobre os Próprios Conteúdos e a Realidade: O espaço da aula é, por excelência, um espaço de linguagem e diálogo. Fomentar um ambiente onde os alunos sejam instigados a questionar não apenas o conteúdo disciplinar, mas também sua relação com o mundo social, abre uma brecha epistemológica crucial. Discutir as causas da desigualdade social ao ensinar matemática financeira, analisar a indústria cultural e a manipulação da informação nas aulas de língua portuguesa, ou debater os impactos socioambientais do modelo de desenvolvimento em ciências são formas de reconectar o saber fragmentado à totalidade social, combatendo o "achismo" e o senso comum com ferramentas da razão crítica.

d) A Construção de Projetos Interdisciplinares e Integradores: A estrutura escolar fragmentada em disciplinas estanques espelha a divisão social do trabalho. A promoção de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento para investigar um problema complexo da realidade (e.g., segurança alimentar, mudanças climáticas, discriminação racial) representa uma dupla fissura: rompe com a lógica da especialização desconectada e restaura, ainda que pedagogicamente, a unidade do real. Tais iniciativas exigem e fomentam a colaboração entre professores, criando uma comunidade de prática (NÓVOA, 2019) que fortalece a coletividade docente frente ao isolamento profissional.

e) A Exploração dos Vazios e Silêncios da Legislação: Como observa Tonet (2014), o próprio sistema cria brechas para se recriar. A legislação educacional, por mais abrangente, não pode prever ou normatizar todas as situações concretas. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), as grades de horários complementares e os componentes curriculares flexíveis são espaços de negociação onde a comunidade escolar pode inscrever suas intenções educativas. Um professor ou uma escola que consegue, por exemplo, instituir um círculo de leitura sobre pensamento crítico, um projeto de iniciação científica social ou uma assessoria coletiva aos alunos, está ocupando ativamente esses vazios com uma lógica contra-hegemônica.

Portanto, as "brechas" não são meras exceções, mas constituem a textura mesma da prática institucional, onde a dialética entre a reprodução e a transformação se desenrola. Explorá-las demanda do professor consciência crítica, coragem para assumir riscos e uma sólida

formação que lhe confira segurança para sustentar suas escolhas pedagógicas. É nesse terreno movediço, entre a "legalidade" imposta e a "legitimidade" de um projeto educativo emancipatório, que se trava a luta cotidiana para evitar o "inferno" da capitulação descrito por Bauman (2006) e para, nas palavras de Berman (1986), "jogar-se no turbilhão" da modernidade com ferramentas para compreendê-la e superá-la criticamente. A cultura escolar própria, conforme Chervel (1990), se forja justamente na maneira como cada comunidade educativa lida com essas tensões, podendo cristalizar a submissão ou germinar sementes de resistência criativa.

4. O "INFERNO" DA CAPITULAÇÃO E A POTÊNCIA DA RECUSA: CUSTOS E POSSIBILIDADES DA PRÁXIS CRÍTICA

Retomando a provocadora metáfora de Bauman (2006), o "inferno" no cenário educacional contemporâneo pode ser decifrado como a capitulação consciente ou resignada à lógica do "fácil para muitos". Esta lógica se traduz na adoção acrítica de pacotes didáticos pré-fabricados, na redução da avaliação a métricas quantitativas desprovidas de significado formativo, na renúncia à complexidade dos saberes em favor de "conteúdos úteis" e imediatistas, e, sobretudo, na abnegação do papel intelectual do professor em prol de uma função meramente gerencial e executora. É o caminho da menor resistência dentro das estruturas escolarizadas do capital, que oferece uma aparente segurança ao alinhar-se inquestionavelmente às demandas de eficiência, produtividade e resultados mensuráveis.

Nesse contexto, a resistência exercida nas "brechas" – através da reinterpretação crítica do currículo, da escolha de metodologias dialógicas e da problematização da realidade – configura-se, inequivocamente, como uma recusa a esse inferno. É uma declaração tácita de que a educação não pode se resumir a um treinamento adaptativo, mas deve conservar seu núcleo ético e emancipatório. Essa recusa, no entanto, não é um ato heroico isento de contradições ou custos. Pelo contrário, ela se inscreve numa tensão permanente, cuja análise é crucial para uma compreensão não idealizada da práxis docente transformadora.

Optar pelo caminho da resistência crítica nas brechas do sistema impõe ao professor um ônus multifacetado. Em primeiro lugar, há um custo temporal e laboral: a elaboração de abordagens pedagógicas alternativas, a pesquisa constante para contextualizar os conteúdos e a mediação de debates complexos demandam um investimento de energia e horas de trabalho que

frequentemente triplicam a jornada formal, sem qualquer reconhecimento institucional ou remuneratório.

Em segundo lugar, persiste um custo político e institucional. O professor que desafia a lógica hegemônica pode ser visto como um "corpo estranho" no organismo escolar, enfrentando desde a incompreensão de pares e gestores até a vigilância e a sanção por supostamente "fugir ao programa" ou "doutrinar". A pressão por resultados em avaliações padronizadas cria um ambiente hostil a experimentações pedagógicas cujos frutos são, por natureza, de longo prazo e difíceis de quantificar.

Por fim, há um inegável custo psíquico e existencial. A sensação de isolamento, a frustração diante das limitações materiais e estruturais, e o desgaste de lutar contra uma maré de desprofissionalização podem levar ao esgotamento, à síndrome de *burnout* e ao sentimento de impotência. Este é o preço subjetivo de sustentar uma posição que, nas palavras de Berman (1986), exige permanecer no "turbilhão" da contradição, sem a promessa de uma saída fácil ou de um reconhecimento imediato.

Apesar dos custos, a recusa ao "inferno" da capitulação guarda uma potência transformadora radical. Sua primeira força reside na reconstrução da identidade profissional docente. Ao negar-se a ser um mero técnico, o professor reafirma-se como um intelectual, um produtor de cultura e um mediador crítico do conhecimento. Essa autorreafirmação é o primeiro passo para romper com a desprofissionalização e recuperar a dignidade e a autonomia da profissão.

Em termos pedagógicos, a potência está na possibilidade concreta de uma educação para a emancipação humana, conforme delineada por Tonet (2014). Enquanto a lógica do "fácil para muitos" prepara para a adaptação e a emancipação política formal (exercício de uma cidadania passiva), a práxis nas brechas pode vislumbrar uma formação que desenvolva a criticidade, a compreensão da totalidade social e a capacidade de intervenção consciente no mundo. É na brecha que se pode, por exemplo, transformar uma aula sobre Revolução Industrial numa análise das formas contemporâneas de exploração do trabalho, conectando essência histórica e aparência fenomênica.

Essa recusa é também geradora de uma cultura escolar alternativa. Como sugere Chervel (1990), a escola não é apenas reprodução; ela cria cultura. A insistência numa prática crítica, mesmo que intersticial, semeia valores de colaboração, questionamento e solidariedade no tecido da comunidade escolar. Pode inspirar colegas, angariar a adesão de alunos e criar

microespaços de comum-união que prefigurem formas de sociabilidade não pautadas pela competição e pelo individualismo.

Por fim, a resistência nas brechas possui uma potência política insubstituível. Ela demonstra que a hegemonia não é total e que os aparelhos ideológicos, como a escola, são campos de luta. Cada ato de recusa, por menor que pareça, corrói a naturalização da ordem vigente e afirma que outro tipo de educação – e, por extensão, outra sociedade – é não apenas desejável, mas praticável no aqui e agora, dentro das contradições do existente.

Portanto, a dialética entre o "inferno" da capitulação e a "potência" da recusa define o campo minado no qual se move o professor na modernidade agudizada. Não se trata de uma escolha simples entre conformismo e heroísmo, mas de uma navegação constante e difícil entre custos reais e possibilidades utópicas. Reconhecer os custos evita a romantização da resistência e permite a construção de estratégias coletivas de apoio e sustentação. Celebrar a potência, por outro lado, é fundamental para alimentar a esperança e a ação. Como lembra Berman (1986), é preciso "jogar-se no turbilhão", e fazê-lo exige tanto a coragem de enfrentar o desconforto do caminho difícil quanto a clareza de que é apenas nesse turbilhão – e não no "fácil para muitos" – que se pode encontrar os instrumentos para uma autêntica emancipação, pessoal e coletiva. A luta pela alma da docência, assim, desenrola-se precisamente neste território de tensão, onde cada brecha explorada é simultaneamente uma recusa ao inferno e uma afirmativa, ainda que frágil, de um futuro mais humano.

10

5. A CULTURA ESCOLAR COMO ANTÍDOTO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM AGIR PROFISSIONAL RESISTENTE

A análise das "brechas" e da recusa ao "inferno" da capitulação ganha concretude e viabilidade quando situada no âmbito da cultura escolar específica. Retomando Chervel (1990), compreende-se que a escola não é um mero receptáculo passivo de diretrizes externas, mas um espaço de produção cultural própria, onde normas, valores, ritos e saberes locais são constantemente reelaborados. É nesta esfera micro, no cotidiano das relações intraescolares, que a desprofissionalização pode encontrar seu antídoto mais potente: a construção deliberada de uma cultura colaborativa e reflexiva que fortaleça a comunidade docente frente às pressões fragmentadoras.

Uma cultura escolar que se ergue como antídoto à desprofissionalização manifesta-se, primordialmente, pela solidariedade orgânica entre pares, em contraposição ao isolamento e à

competição induzidos pela lógica do desempenho individual e da meritocracia. Essa solidariedade se materializa em práticas como:

Grupos de Estudo e Pesquisa Docente: Espaços informais ou institucionalizados onde professores discutem fundamentos teóricos, compartilham dificuldades práticas e analisam criticamente os materiais e políticas educacionais, transformando o sofrimento e a perplexidade individuais em objeto de análise e ação coletiva.

Mentoria e Acolhimento Horizontal: Sistemas em que professores experientes acolhem os iniciantes, não para impor rotinas, mas para socializá-los nas tradições críticas da escola, nos métodos que funcionam e nas estratégias de negociação com a estrutura, protegendo-os da pressão por aderir imediatamente ao "fácil".

Planejamento e Avaliação Coletivos: A decisão conjunta sobre sequências didáticas, a criação compartilhada de instrumentos de avaliação formativa e a análise colegiada dos percursos de aprendizagem dos alunos restauram o controle coletivo sobre o núcleo do trabalho docente, esvaziando a lógica do controle externo e da prestação de contas isolada.

Dessa solidariedade brota a construção coletiva de alternativas pedagógicas, que é a face propositiva da resistência. Uma cultura escolar robusta permite que as "brechas" identificadas individualmente sejam ampliadas e institucionalizadas como traços da identidade da unidade. Por exemplo:

Projetos Interdisciplinares Sustentados: Enquanto uma iniciativa isolada pode esbarrar em obstáculos logísticos e de desencontro de visões, uma cultura de colaboração permite que diferentes departamentos articulem temáticas, compartilhem horas-aula e construam instrumentos comuns de avaliação, transformando a interdisciplinaridade de uma exceção heroica em uma prática curricular estável.

Reinterpretação Coletiva do Currículo: A escola pode organizar seus Encontros de Planejamento (EPs) não como meras sessões de distribuição de conteúdo, mas como fóruns de análise ideológica do currículo oficial. Juntos, os professores podem mapear os silêncios, questionar a abordagem de certos temas e pactuar linhas gerais de abordagem crítica que serão desenvolvidas em cada disciplina, garantindo um front unificado de problematização.

Sistemas Próprios de Avaliação Institucional: Em vez de apenas sofrer os efeitos dos rankings e avaliações externas, a comunidade docente, em diálogo com a direção e a comunidade, pode desenvolver seus próprios indicadores qualitativos de sucesso educacional –

como a participação em projetos comunitários, a qualidade dos debates promovidos ou a produção artística e científica discente – valorizando o que a métrica padronizada ignora.

Esta cultura alternativa funciona como um escudo protetor contra os custos da recusa individual. O desgaste psíquico é amortecido pelo apoio do coletivo; o risco político é distribuído e, portanto, diminuído; e a carga laboral extra é compartilhada e otimizada. Mais do que um escudo, porém, ela é uma incubadora de profissionalidade renovada. Ao resgatar o debate sobre os fins da educação e os meios para alcançá-los, a comunidade docente reconquista sua autonomia coletiva e reafirma a educação como uma práxis social compartilhada, e não como a soma de performances individuais isoladas.

Desse modo, a cultura escolar, quando cultivada intencionalmente como espaço de solidariedade e criação coletiva, transcende sua função reprodutiva e torna-se o lócus privilegiado da resistência à desprofissionalização. Ela permite que os professores, nas palavras de Berman (1986), não apenas se joguem individualmente no turbilhão, mas construam, juntos, uma embarcação mais sólida para navegá-lo. É na textura densa dessas relações cotidianas de confiança, debate e coautoria que o "inferno" do caminho fácil se torna não apenas recusável, mas substituível por uma realidade profissional mais digna, crítica e potente – realidade que, em si, já é um primeiro passo rumo à emancipação humana almejada por Tonet (2014), pois prefigura, no microcosmo da escola, uma sociabilidade baseada na cooperação e na razão crítica.

6. A METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E OPERACIONALIZAÇÃO NA PRÁXIS

Para transcender as bases capitalistas que estruturam a educação e inverter a ordem de concepção da realidade, faz-se necessário um instrumental metodológico congruente com a crítica ontológica desenvolvida. É nesse contexto que se insere a Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), definida por Arnoni (2014, p. 2) como a "aplicação das categorias do método dialético no desenvolvimento do conceito com o aluno, no decorrer da prática educativa". Mais do que uma técnica, trata-se da fase da práxis educativa propriamente dita, onde a teoria crítica se torna ação transformadora.

O ponto nevrálgico desta metodologia reside na categoria mediação. Almeida (2016, p. 518) a caracteriza como "uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue". Nessa concepção, a mediação não é uma ponte neutra, mas um elemento ativo e constitutivo da relação, responsável por viabilizar a passagem dialética entre

os termos. Sua lógica é circular-espiralar, movida pelo movimento, pela contradição e pela superação, onde "o começo e o fim coincidem, mas esta coincidência não os torna idênticos, pois ambos se negam mutuamente" (ALMEIDA, 2016, p. 518). Na relação educativa, a mediação não hierarquiza professor e aluno, mas os coloca em tensão permanente, viabilizando um processo em que ensino e aprendizagem são polos indissociáveis e não superados de uma mesma totalidade. Este caráter é ontológico, pois tanto a mediação quanto os atos de ensinar e aprender são "possibilidades restritas ao ser humano" (ALMEIDA, 2016, p. 516), reforçando o fundamento da didática na ontologia do ser social.

A operacionalização da M.M.D. se dá através de um movimento em espiral, dinamizado pelas categorias de mediação, contradição, superação e momento predominante. Este último é crucial, pois desloca continuamente o foco de ação entre os polos da relação (professor e aluno), sem suprimir nenhum deles, resolvendo dialeticamente a contradição inerente ao ato educativo. O processo desenvolve-se em etapas interligadas e recorrentes:

1. Resgatando: O professor, detentor de uma compreensão do conceito científico em sua totalidade e orientado pela intencionalidade da emancipação humana, propõe uma atividade para que o aluno explicita seu conhecimento imediato sobre o tema. Nesta etapa, predomina a ação e a subjetividade do aluno, que objetiva seu pensamento inicial. O professor, ao analisar essa produção, compreende o ponto de partida real do discente.

2. Problematizando: Com base no resgate, o professor organiza uma nova atividade cujo objetivo é explicitar objetivamente uma contradição inerente ao conhecimento imediato do aluno. A atividade evidencia as insuficiências ou limites dessa compreensão inicial, criando um desequilíbrio cognitivo necessário para o avanço. Aqui, o momento predominante retorna ao professor, que direciona o foco para a contradição.

3. Sistematizando: É o momento central da mediação docente. O professor, através da linguagem, desenvolve os nexos internos e externos do conceito científico, articulando-o à totalidade social e histórica. Guia o aluno para que este elabore uma síntese superadora, transitando do imediato (aparência) para o mediato (essência). Ocorre, assim, a superação conceitual.

4. Produzindo: O aluno, agora apropriado do novo conceito, explicita sua compreensão superadora por meio de uma linguagem (textual, oral, artística, etc.). Esta etapa, longe de ser um fim, revela, pelos nexos agora estabelecidos, novas contradições e problemas mais complexos. O "Produzindo" retroalimenta um novo "Problematizando", reiniciando o

ciclo em um patamar superior de complexidade – daí o movimento em espiral infinita e crescente.

A M.M.D., portanto, materializa nas "brechas" do cotidiano escolar a práxis da emancipação humana. Ela oferece um roteiro seguro para que a reinterpretação do currículo, a escolha metodológica política e o debate crítico não sejam atos isolados, mas momentos integrados de um único processo de desenvolvimento conceitual. Além disso, potencializa a cultura escolar como antídoto, pois sua complexidade exige e fomenta a colaboração entre professores para o planejamento das mediações, a análise das produções discentes e a reflexão sobre a prática, fortalecendo a comunidade de pares.

Dessa forma, a Metodologia da Mediação Dialética consolida-se como a síntese prática do percurso teórico deste artigo. Ela é a embarcação concreta com a qual os professores podem, coletivamente, navegar no turbilhão da modernidade agudizada. Ao transformar a sala de aula em um espaço de construção de conceitos científicos – que são, em última instância, ferramentas para compreender e transformar a realidade –, a M.M.D. converte a resistência em um projeto pedagógico positivo. Ela demonstra que a recusa ao "inferno" do caminho fácil pode se traduzir na afirmação vigorosa de um ensino que tem, na ontologia do ser social e na razão dialética, seu fundamento e seu horizonte: a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo percorreu um caminho analítico que partiu de uma discussão conceitual sobre a modernidade e seu estágio contemporâneo de radicalização – frequentemente confundido com uma superação pós-moderna – para desembocar nas implicações concretas deste contexto para a docência e em uma proposta metodológica de resistência. Demonstrou-se que a chamada pós-modernidade representa, antes, a intensificação de uma razão fenomênica e instrumental, assentada na globalização econômica, que fragiliza os laços sociais, relativiza os saberes e promove um individualismo competitivo. A escola, como aparelho ideológico e reproduzidor das relações sociais capitalistas, internaliza essas lógicas, o que se manifesta no processo de desprofissionalização docente, esvaziando a práxis educativa de seu potencial crítico e emancipatório.

Contudo, a análise não se restringiu a um diagnóstico determinista. Ao adotar o referencial da ontologia do ser social, foi possível identificar que o próprio sistema, em sua dinâmica contraditória, gera "brechas" – interstícios de autonomia relativa onde uma ação

docente resistente pode se inscrever. A exploração crítica do currículo, a escolha política de metodologias dialógicas e a construção de projetos integradores foram apontadas como exemplos dessa práxis de resistência, que se configura como uma recusa consciente ao "inferno" da capitulação à lógica do "fácil para muitos".

Essa recusa, entretanto, possui custos pessoais e institucionais significativos, que só podem ser sustentados coletivamente. Nesse ponto, a cultura escolar específica emerge como antídoto fundamental, onde a solidariedade orgânica entre pares e a construção colaborativa de alternativas pedagógicas fortalecem a comunidade docente e protegem o profissional das pressões fragmentadoras. Finalmente, o artigo apresentou a Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.) como a síntese praxica desse percurso teórico. Ancorada nas categorias do materialismo histórico-dialético, essa metodologia opera pelo desenvolvimento de conceitos científicos, estruturando-se em um movimento espiralar de resgate, problematização, sistematização e produção. Ela oferece um roteiro rigoroso para converter as "brechas" em espaços sistemáticos de uma educação orientada pela emancipação humana, ao mesmo tempo em que demanda e fortalece a cultura escolar colaborativa.

Conclui-se, portanto, que o desafio ontológico colocado à docência na modernidade agudizada exige mais do que boas intenções ou ajustes comportamentais. Exige uma transformação na compreensão de mundo – do fenômeno à essência, da aparência à totalidade – e um instrumental metodológico coerente com essa nova compreensão. A Metodologia da Mediação Dialética se apresenta como uma possibilidade concreta nesse sentido, uma ferramenta para que professores, individual e coletivamente, possam não apenas resistir ao esvaziamento de sua profissão, mas afirmar, no cotidiano da sala de aula, um projeto educativo radicalmente humano e transformador. A luta pela docência, assim, revela-se indissociável da luta por uma razão ontológica que restaure ao ser social a consciência de sua história e a capacidade de, coletivamente, reescrevê-la.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. de. **Didática: uma perspectiva ontológica**. 2016. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- ARNONI, M. E. B. **Metodologia da mediação dialética: do conceito à ação mediada na práxis educativa**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 8., 2014, São Cristóvão. *Anais eletrônicos...* São Cristóvão: EDUCON, 2014. p. 1-14.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Z. A ética é possível num mundo de consumidores? *Entrevista* concedida a Carlos Alberto S. Lima e Jelson de O. Silva. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 658-674, dez. 2006.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

16

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

SANFELICE, J. L. **Pós-modernidade, globalização e educação**. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-12.

TONET, I. **Por uma outra globalização**: princípios para uma sociedade humana universal. São Paulo: Instituto Lukács, 2006.

TONET, I. **Emancipação humana e emancipação política**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 119, p. 456-471, jul./set. 2014.