



Recebido em: 14/05/2024

Aprovado em: 27/05/2024

Publicado em: 12/07/2024

## **APATIA GENERALIZADA: um cenário de desconforto para a educação**

### **GENERALIZED APATHY: a scenario of discomfort for education**

### **DISSTERNIĞINTA APATIO: scenejo de malkomforto por edukado**

Douglas Meneghatti<sup>13</sup>Luciano Edison da Silva<sup>14</sup>Luis Henrique Carminati<sup>15</sup>

#### **Resumo**

A educação tem sofrido algumas incertezas desde o desprendimento das metanarrativas que delinearam os fundamentos teóricos da pedagogia até o Período Moderno. Frente a esse cenário de instabilidade histórica, filosófica e sociológica, esse artigo visa perscrutar a atualidade da educação, a partir de uma perspectiva que leva em consideração o esvaziamento do processo ensino-aprendizagem. O problema que motivou essa análise vem ao encontro da percepção de uma apatia generalizada que tem assolado a educação nos últimos anos, deixando docentes e discentes à margem de um processo instável – para o qual ainda não parece haver consenso. Embora o artigo não exponha soluções ou fórmulas mágicas para possíveis contrapontos à apatia, o mesmo visa objetivar diagnósticos e experiências que surgem da linha de frente da relação discente-docente.

**Palavras-chave:** Crise educacional. Instabilidade político-pedagógica. Letargia.

#### **Abstract**

Education has suffered some uncertainties since the detachment of the metanarratives that outlined the theoretical foundations of pedagogy until the Modern Period. Faced with this scenario of historical, philosophical and sociological instability, this article aims to examine the current situation in education, from a perspective that takes into

---

<sup>13</sup> Doutor em Filosofia pela UNIOESTE – Campus Toledo. Docente EBTT pelo IFPR – Campus Capanema. Pesquisa questões voltadas à Metafísica, Ética e Filosofia da Educação. E-mail: douglas.meneghatti@ifpr.edu.br

<sup>14</sup> Doutorando em Educação pela UNIOESTE – Campus Cascavel. Docente EBTT pelo IFPR – Campus Capanema. Pesquisa Mundo do trabalho e Formação de força de trabalho. E-mail: luciano.dasilva@ifpr.edu.br

<sup>15</sup> Professor Substituto no IFPR, campus de Capanema-PR. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Email para contato: carminati94@gmail.com



account the emptying of the teaching-learning process. The problem that motivated this analysis comes from the perception of a widespread apathy that has plagued education in recent years, leaving teachers and students on the sidelines of an unstable process – for which there still does not seem to be a consensus. Although the article did not expose solutions or magic formulas for possible counterpoints to apathy, it aims to objective diagnoses and experiences that arise from the front line of the student-teacher relationship.

**Keywords:** Educational crisis. Political-pedagogical instability. Lethargy.

### Resumo

Edukado suferadas kelkajn necertecojn ekde la disfalo de meta-rakontadoj, kiuj konturis la teoriajn fundamentojn de pedagogio ĝis la Moderna Periodo. Antaŭ tiu scenejo de historia, filozofia kaj sociologia nestabileco, ĉi tiu artikolo celas ekzameni la nunan situacion de edukado, laŭ perspektivo, kiu prenas en konsideron la malplenigon de instru-lern-procezo. La problemo, kiu instigis al ĉi tiu analizo, venas el la sento de dissterniĝinta apatio, kiu sensukigas edukadon dum la lastaj jaroj, puŝante instruistojn kaj lernantojn en la marĝenon de nestabila procezo — pri kiu laŭŝajne ne ankoraŭ estas konsento. Kvankam la artikolo ne prezentas solvojn aŭ magiajn formulojn por eblaj kontraŭbataliloj kontraŭ la apatio, ĝi celas enfokusigi diagnozojn kaj spertojn aperantajn en la frontlinio de la lernanto-instruista rilato.

**Ŝlosilvortoj:** Edukadsistema krizo. Politika-pedagogia nestabileco. Letargio.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação é uma temática complexa que acompanha o desenrolar da história humana e tem papel preponderante na própria constituição antropológica do mundo. Afinal, cosmologia e antropologia se confundem num processo cujo humano parece cada vez mais mover as engrenagens do que podemos chamar de Terra. De tudo o que a natureza compõe, compartilhamos com Kant a tese de que “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (1999, p. 11). Enquanto as outras espécies parecem cumprir obstinadamente o *telos* para o qual são atraídas por força de sua própria natureza, o humano é moldado por critérios que ultrapassam a própria natureza. Ademais, a própria conservação da infância, como sugeriu Kant (1999), requer cuidados que são indispensáveis somente à espécie humana. Nesse caminho, Saviani (2007) assinala que pelo aprendizado nossas ações passam a ser dotadas de intencionalidade e premeditação, assim, o conhecimento adquirido deixa de ser algo espontâneo, dado pela natureza, para adquirir forma nas relações concretas que se estabelecem socialmente.

Nesse cenário, de essencialidade da educação para a composição do constituir-se como humano, a filosofia, enquanto fundamento epistêmico da realidade, teve



responsabilidade histórica pelo tratamento teórico das questões pedagógicas, desde o seu surgimento em solos gregos até seu auge no Período Moderno. Acontece que no século XIX, nos deparamos com um processo de “desencantamento” do mundo, propiciado pela crise e instrumentalização da razão e também pela contundente aceleração e divisão das ciências, que cada vez mais se afastam da conotação do filosofar como fundamento epistêmico. Nesse cenário, de independência e também de desamparo, a pedagogia vai se solidificando como ciência independente, surgindo a necessidade de se repensar os moldes educacionais. Lyotard (1993) realiza uma provocação à filosofia da educação, anunciando o fim dos fundamentos essencialistas em prol de um período marcado pela ciência e pela tecnologia. Assim, aparece a necessidade da educação estar intimamente ligada a padrões variáveis que podem ser sintetizados com a mesma lógica da Rainha de Copas, presente no clássico *Alice no país das maravilhas*: “aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido” (CARROL, 2009, p. 121). Enfim, educar deixa de ser a reprodução de uma essência pré-concebida, passando a ser um constante reinventar-se.

O problema é que as nuances e práticas exigidas em meio a tantas e contínuas reinvenções vão se tornando enfadonhas, afinal, toda novidade esbarra em outra novidade que já não encerra todos elementos constituídos na anterior. Diante desse cenário, de instabilidade e luta pela reconstrução da didática que move o docente em sala de aula – nem sempre, ou, quase nunca, é possível reconstituir o eterno movimento de Alice: com vistas ao “mesmo lugar”. Nessa perspectiva, os próprios discentes reproduzem, muitas vezes, posturas de incredulidade ao saber epistêmico e à própria didática do docente, deixando a relação ensino-aprendizagem à margem de situações limites que afastam o professor do aluno.

Nesse sentido, interessa-nos pensar a apatia como ausência de sentido ou significado no processo educacional. Sem a intenção de adentrar na etimologia de *pathos*, tão caro à tradição filosófica, assumimos o verbete como negação das afecções que movem os corpos. A *apathia* é aqui pensada como uma ausência de afetos – que conduz a uma passividade da ação. Apatia generalizada da educação, portanto, é



referida para tratar a falta de protagonismo que os discentes têm mostrado no processo ensino-aprendizagem, numa tendência vertiginosa à inércia.

A partir dessa situação, que condicionamos chamar de apatia generalizada da educação, este artigo nasce do anseio de compreender o que tem levado ao distanciamento entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, traçamos um diálogo interdisciplinar entre perspectivas teórico-metodológicas diversas, no intuito de melhor perscrutar os influxos sócio-históricos que teriam levado a esse cenário de desencantamento do processo educacional. Como se trata de um encontro de diversas perspectivas, não temos intenção de categorizar ou sistematizar uma única vertente teórica como basilar. Nesse viés, tendo em vista a multiplicidade de teorias que permeiam os fundamentos teóricos da educação na atualidade, apostamos, numa análise preliminar que vai além de uma única orientação conceitual.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE**

O século XXI tem potencializado uma explosão de mudanças tecnológicas que cada vez mais fazem parte do cotidiano das pessoas. A este respeito, ainda no século XX, em 1967, Guy Debord publicou a obra *A sociedade do espetáculo*, denunciando a inversão da interioridade do cogito cartesiano frente a uma nova dinâmica em que as aparências ocupam o lugar da reflexão: “Considerado de acordo com o seu próprio termo, o espetáculo é a afirmação de que toda a vida humana - isto é, social - é simples aparência” (DEBORD, 2006, p. 16). O velho e coeso cogito cartesiano: “Penso, logo existo” desde então foi se distorcendo até ceder ao que é comumente chamado de “Apareço, logo existo”.

Não queremos resgatar uma visão saudosista do passado, ou demonizar as novas tendências tecnológicas que marcam as relações sociais da atualidade. Trata-se apenas de perceber que o primado da subjetividade humana, que compunha a metafísica da interioridade do Sujeito Moderno, foi gradativamente distorcido em prol da superficialidade e efemeridade que compõem a “nova” esfera do espetáculo e da aparência. Conjuntamente a esse cenário que se intensifica e se acentua a cada nova geração que acompanhamos ingressar anualmente no Ensino Médio, é comum verificar



alguns dualismos que se expressam em termos como “raiz e nutella” - usados para comparar práticas de outrora com as atuais.

Diante de um cenário de contínuas rupturas e troca de paradigmas, o docente é chamado a se reinventar. A grande questão é a natureza e os limites de tantas mudanças. Afinal, a efemeridade de uma imagem não sobrevive a um clique e a tal cultura do TikTok transforma a própria aparência cinematográfica numa experiência reduzida a poucos segundos de uma intensidade aguda, mas totalmente deletéria. De um lado, um show de imagens que carecem somente de um Smartphone, de outro, um modelo educacional pautado na vida real - com aulas de 45/50 minutos e com o período todo (parcial ou integral) para envolver os muitos discentes deixados sob “controle e orientação” da escola.

Voltamos agora ao “reinventar-se” do docente, comumente usado por teorias pedagógicas e comumente visto como jargão estético para calar um anseio que carece de maiores designações sólidas. Tal conotação costuma aparecer em expressões do gênero: “Vocês precisam se atualizar”, “Essa aula é pré-histórica”, “Precisamos de métodos revolucionários” e por aí vai... O problema é que a novidade, em si mesma, não é suficiente para suprir a falta de sentido que tem marcado as relações humanas e, sobretudo, a relação ensino-aprendizagem. Decorrente dessa condição, de instabilidade do processo didático, temos assistido à proliferação de discentes apáticos - indiferentes às provocações e dinâmicas -, cuja materialização se revela na ausência de perguntas, diálogos e até, muitas vezes, num vazio da curiosidade, indispensável ao processo de aprendizagem.

Para Lyotard, “o projeto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, ‘liquidado’” (1993, p. 32). Frente a esse avanço de substituição de um projeto identitário que por milênios moveu a educação, fica visível a instabilidade de um projeto pedagógico unificado, uma vez que a própria palavra unificação já há muito carece de sentido. Nesse viés, “O sujeito cognoscente assume poder instituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica” (GOERGEN, 2001, p. 18). O processo histórico de uma visão emancipadora da educação é posto à prova, uma vez que a razão esclarecida, *aufklärung*, já não é suficiente para articular e promover um cenário unificado para a educação.



Após a derrocada do “Projeto moderno”, a esteira de autores como Nietzsche e Marx, proliferam muitas saídas para encarar a atualidade. Uma das mais contundentes vai ao encontro de uma afirmação da vida em sua multiplicidade e é expressa por Deleuze e Guattari como Filosofia da diferença. Alimentados pela máxima de que “o primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (1992, p. 13), a dupla francesa resgata o valor pragmático do simulacro, dando adeus ao idealismo e suas ramificações universalistas: “[...] as distribuições nômades substituem as distribuições sedentárias da representação” (DELEUZE, 2021, p. 367). Não estamos com isso apontando que o simulacro e a consequente filosofia da diferença de Deleuze e Guattari seriam suficientes para reconstruir uma performance didática capaz de dar sobrevida à relação ensino-aprendizagem - apenas estamos apontando novos caminhos pós crise da velha racionalidade ocidental.

“Estamos sós e sem desculpas” (1987) já dissera Sartre em *O existencialismo é um humanismo* e replicamos nós aqui para nos referirmos ao cenário pedagógico que paira sobre as escolas da atualidade. A pergunta sobre “O que devemos fazer?” se revela tão genérica quanto insana, uma vez que qualquer ação escorre por um quadro que, como diriam Deleuze e Guattari, desliza por muitos rizomas e nos impede e afasta de qualquer aprofundamento radical. Se por um lado, essa análise ressoa como niilismo, por outro lado, merece ser tratada como realista. Em situação semelhante estiveram os navegadores portugueses quando se desviaram dos caminhos das Índias, com a devida proporção que seu desvio de rota os levou à “conquista” do novo mundo. Estaríamos nós próximos de um novo mundo? Ou, em outras palavras, de um novo cenário promissor para a educação? Por ora, só conseguimos visualizar o velho e temido Atlântico, com suas águas turbulentas a nos levar para uma terra que ainda não desbravamos. Na sequência, faremos uma leitura dessas transformações a partir de seus desdobramentos sobre o mundo do trabalho e o aparecimento da apatia num cenário de novos sentidos educacionais.

## **UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO**



A humanidade vive uma constante luta contra o esquecimento e o silenciamento de sua própria história, visto que todo ser humano é um sujeito histórico e sua vivência é preenchida de significado através das relações sociais construídas ao longo do tempo. A existência humana mesmo que fugaz e efêmera é perpetuada pelo entendimento e o desenvolvimento de uma consciência histórica, de pertencimento e de identidade, agregado a esses processos está a educação, ferramenta potente, transformadora e capaz de produzir sentidos e caminhos para lidar com o mundo e as relações humanas.

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma *instância mediadora* que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade (ARANHA, 1996, p.15).

As formas assumidas para a transmissão e perpetuação do conhecimento humano sofreram transformações consideráveis ao longo do tempo. Desde a tradição oral, passando pelos mitos e narrativas lendárias até o professor em uma sala de aula repleta de alunos a ideia de educação mudou drasticamente. Principalmente ao encarmos sua funcionalidade diante da sociedade que a projeta e molda de acordo com determinados interesses.

Historicamente, a educação formal e o acesso a certos conhecimentos produzidos pela humanidade eram relegados a grupos abastados. Logo, a formação intelectual dos sujeitos foi atrelada com a perspectiva de ascensão e distinção social. Grupos aristocráticos na Antiguidade tinham acesso a professores, tutores, filósofos e intelectuais que os educavam visando a obtenção de conhecimentos, capacidades, capital social e cultural que os distinguiam socialmente de outros sujeitos e mesmo de outros aristocratas. Nesse panorama, a escola no conceito grego “*scholé*”, estava voltada para preencher o tempo livre com dignidade, para o lazer, de ocupar o ócio com atividades intelectuais, esse paradigma é traduzido para o contexto da Idade Média por meio do conceito “*otium cum dignitate*”. Oposto a isso, a educação dos grupos menos abastados era baseada na experiência associada a execução de suas atividades laborais (SAVIANI, 2019, p.50).



As transformações da sociedade moderna demandaram uma nova forma de educação. A subordinação da dinâmica social à exploração capitalista, o desenvolvimento industrial e a expansão das cidades gestaram a obrigação de um processo formativo sistematizado, de interesse público, fomentado e implementado pelos órgãos públicos, exemplificado na Revolução Francesa e a bandeira em prol de educação universal, gratuita, obrigatória e leiga (SAVIANI, 2019, p.53).

O desenvolvimento da sociedade nos últimos séculos está imbricado com a ascensão de uma nova estrutura social, a burguesia, ancorada no capital e, logicamente, na exploração da classe trabalhadora. Dessa forma, a educação, os processos formativos, os graus, modalidades e instituições de ensino foram formatadas para melhor atender as demandas do sistema econômico. Com isso, podemos afirmar que o fenômeno educacional não é neutro, uma vez que reflete as disparidades, as lutas sociais, os problemas econômicos, políticos e estruturais de seu tempo (ARANHA, 1996, p.16)

Por consequência, a apatia e o esvaziamento da educação estão alinhados com um contexto próprio do capitalismo atual por meio de sua intensa fragmentação das relações. No Brasil, a década de 90 foi marcada pela conformação com o receituário do Consenso de Washington e a implementação de políticas neoliberais em diferentes âmbitos do Estado ancorado nesse processo de desmembramento das relações sociais. Na educação, evidencia-se um processo gradual, mas que pode ser percebido através da ênfase na seleção de critérios quantitativos para arrolar professores e estudantes, o reforço da prática em detrimento da teoria, a tecnização das práticas educativas, a formação acelerada e à distância, nesse rol ainda podemos adicionar algumas medidas impostas em 2017 com a contrarreforma do Ensino Médio, em que encontramos o esvaziamento intencional de disciplinas do quadro das humanidades e sua recorrente substituição por disciplinas como empreendedorismo, protagonismo e projeto de vida (CAMPO, 2021).

A concepção neoliberal, predominante nas estruturas capitalistas, encara a educação apenas pelo viés da gestão, fator que isola os processos educacionais de seus vínculos sociais, ou seja, o impacto das situações extraescolares é secundarizado. Tal perspectiva reforça que os problemas dos processos educacionais são intraescolares e



resolvidos apenas nesse âmbito por meio de políticas de responsabilização, que comumente, identificam o professor como responsável pela falha no desenvolvimento da aprendizagem (FREITAS, 2018, p.37)

Conforme aponta Freitas (2018, p.38-39), essas percepções são representativas dos interesses do denominado *Movimento Global da Reforma Educacional* (GERM) que apontam diretrizes para a reorganização da educação, como: ênfase para resultados predeterminados, com formas de baixo risco para atingir metas de aprendizagem, o que afeta a criatividade dos estudantes e a autonomia dos professores; transferência de “inovações” do setor empresarial para a educação como principal fonte de mudança; políticas de responsabilização pautadas em testes, vinculados a credenciamentos, inspeção, recompensa ou punição de escolas e professores; desenvolvimento e inserção de ideologia baseada no livre mercado; e por fim, o enfoque no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências Naturais definidos como principais componentes dos índices na educação.

Em suma, é evidente que o arquétipo da educação em nosso contexto é definido pelas estruturas econômicas e projetos políticos alinhados com a exploração capitalista. Xavier (1990, p.19), em sua análise sobre as reformas da educação nos anos de 1990, observou que os desdobramentos da formação econômica brasileira influíam nesse movimento. Para a autora, a estrutura econômica impõe à escola funções específicas que ela deve assumir, de modo que o sistema de ensino seja adequado em relação às condições materiais e ideológicas. Dessa forma, a apatia generalizada que nos deparamos no espaço da sala de aula é um sintoma, reflexo da própria dinâmica social que está inserida.

Ademais, o esvaziamento da pluralidade de significados da educação e de sua adequação aos moldes neoliberais podem ser percebidos nos índices de evasão escolar e no desalento daqueles que enxergavam na educação um caminho de transformação social. A compreensão desse processo está subordinada à averiguação em outros campos de estudos, como a filosofia e as ciências sociais, que podem consolidar nosso entendimento sobre a apatia como sintomática de um amplo projeto de sociedade demarcado dentro das estruturas de produção capitalista.



## **O LOCAL DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS NOVAS CONOTAÇÕES DE TRABALHO**

A partir desta perspectiva, de negação de um projeto moderno marcado pelos valores metafísicos que orientavam a educação e também de intensificação de uma construção mercantil que rege as relações humanas, a visão de trabalho também sofre esvaziamento de diversas ordens. Nesse viés, interessa-nos a perda do sentido ontológico do trabalho que também altera o sentido da própria educação.

Saviani (2007) na questão sobre a ontologia do trabalho e da educação, explica a natureza atributiva da racionalidade humana adquirida através do trabalho. Esse atributo não é inato, mas sim um produto externo construído pelo indivíduo ao longo de sua existência, mediante um processo de aprendizagem necessário para sua própria existência.

Assim, embora trabalho e educação possam ser considerados como atributos distintivos da humanidade, só o são de forma acidental e não essencial. Isso porque, por se tratar de um animal que é educado para trabalhar, esse processo humano não ocorre de uma hora para outra, mas de forma gradual. À vista disso, Engels (1876) descreve o aperfeiçoamento da mão do ser humano pelo trabalho como efeito dessa relação, onde esse órgão deixa de ser apenas algo dado pela natureza para ser fruto do trabalho, em um processo histórico de milhares de anos de adaptação.

Leontiev (1978) e Sforzi (2004) destacam que a constituição da existência humana é resultado de um longo processo evolutivo, que se desenrola nas relações sociais concretas. Esse processo é potencializado pelo conhecimento acumulado, que se adapta às novas necessidades ao longo do desenvolvimento humano, por meio de dois caminhos, um de hominização e outro de humanização (LEONTIEV, 1978).

Esses processos revelam a intrincada transformação do ser humano ao longo da história, nos quais aspectos biológicos, sociais e políticos interagem de forma complexa para dar forma à sua existência. Nesse contexto, Demerval Saviani (2007) enfatiza a indissociabilidade entre educação e trabalho, considerando que a essência humana está intrinsecamente ligada ao trabalho. Com isso, a garantia da existência humana está na capacidade de transformação e adaptação da natureza às suas necessidades, e para isso, a educação é essencial. Saviani ressalta (2007), portanto, que a condição humana não é



algo dado divinamente, mas sim um produto histórico que requer aprendizado e desenvolvimento através de um processo educativo. Ou seja, o ser humano não nasce pronto, mas precisa adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se tornar quem ele é, o que só é possível por meio da educação.

Ao longo do desenvolvimento histórico, o trabalho e a educação adquirem diferentes significados. Desde a utilização da natureza para satisfazer diversas necessidades, passando pelo sofrimento e a busca por redenção, até chegar às formas contemporâneas de remuneração, onde a educação e o trabalho são separados. Nesse contexto, a escola se destaca como um espaço separado da esfera produtiva, resultado das relações sociais que se configuram em uma sociedade burguesa e capitalista, conforme aponta Saviani (2007).

Situar esses conceitos é crucial, uma vez que a apatia observada tanto entre os discentes quanto entre os docentes está intrinsecamente ligada à compreensão que esses dois termos adquirem. Tomado nesse caminho contemporâneo de trabalho assalariado, a teoria do capital humano prometeu que o investimento em educação resultaria em melhorias nas condições de trabalho, aumento dos salários, redução das disparidades socioeconômicas e alavancagem do desenvolvimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2019). No entanto, conforme estudos de Silva e Deitos (2024), observa-se um movimento contraditório; o levantamento de dados apresentados pelos autores revela um avanço na educação brasileira, tanto em termos da média de escolaridade quanto do investimento por estudante. Acontece que esse avanço tem se limitado a integrar indivíduos em um mercado de trabalho que demanda habilidades básicas. Jovens com níveis elevados de escolaridade, como ensino superior, enfrentam dificuldades para encontrar ocupações correlatas às suas qualificações e muitas vezes se veem obrigados a aceitar empregos em condições de sobrequalificados, ou seja, atividade onde sua qualificação é superior a exigida para execução da ocupação.

Essa situação evidencia uma das decepções resultantes da expectativa gerada pelo sistema educacional. Considerada uma das principais aspirações dos jovens ao concluir o ensino médio, a entrada no mercado de trabalho revela-se frustrante. Segundo Silva e Deitos (2024), o cenário dos postos de trabalho brasileiro apresenta predominantemente empregos de baixa e média complexidade, com poucas



oportunidades em ocupações mais avançadas em termos tecnológicos. Isso ocorre devido à ênfase renovada na economia brasileira voltada para atividades primárias de exportação, o que exerce pouca pressão para o desenvolvimento de habilidades tecnocientíficas na educação. Conseqüentemente, os jovens com maior nível de escolaridade acabam se sujeitando a empregos caracterizados pela precariedade, como trabalho por aplicativos, terceirização e ausência de garantias sociais, resultando na formação de uma nova classe, o *precariado* - jovens trabalhadores altamente qualificados, porém imersos em incertezas e insegurança crônica (MACÁRIO et al., 2018).

Os estudantes das instituições de ensino brasileiras, especialmente na educação básica, diante das promessas não cumpridas, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora, percebem a educação como uma terceira jornada (KUENZER, 2011). O discurso tradicionalmente proferido em sala de aula, de uma vida melhor e empregos satisfatórios, não é mais suficiente para motivar os alunos. Frigotto (2015) comenta sobre os estudos econômicos de Theodore Schultz, a partir de 1960, amplamente adotados na educação como um meio de ascensão social, porém limitados ao deparar-se com condições externas à escola.

Frigotto (2015) destaca que frente às múltiplas mudanças no mundo do trabalho e das novas concepções no campo educacional, a ênfase na empregabilidade centrada na educação transferiu para os indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso profissional. No entanto, em uma economia baseada em *commodities*, a realidade do mercado de trabalho não reflete o investimento feito na educação, resultando em limitações nas oportunidades de emprego e ascensão profissional (SILVA e DEITOS, 2024).

Nessa esteira, é comum observarmos em sala de aula um grande número de jovens agindo pro forma, cumprindo suas obrigações na medida do possível, desejando que tudo isso termine rapidamente. Isso se deve, em parte, a sua avaliação de que estão impedidos de deixar a escola e adquirir independência financeira por meio de um emprego, mesmo que as condições de trabalho sejam precárias. A permanência prolongada nas instituições de ensino, segundo Silva e Deitos (2024), não tem garantido uma empregabilidade substancialmente diferente, mesmo diante de uma maior



escolaridade adquirida, como é próprio do comportamento de economias baseadas em *commodities*.

Nesse percurso, alerta Kuenzer (2007), os conceitos clássicos necessários para a autonomia intelectual dos alunos, os conteúdos fundamentais para uma compreensão mais profunda e uma participação mais ativa no mercado de trabalho, especialmente para os filhos de famílias da classe trabalhadora, que são preconizados em uma educação de qualidade, são frequentemente negligenciados. Isso resulta na perda da confiança que os estudantes tinham diante da promessa de uma relação direta entre educação e emprego, conforme delineado pela teoria do capital humano. Portanto, evasão, abandono, apatia e desencantamento fazem parte de um cálculo escolar que tem permeado os novos sentidos da educação, notadamente em economias periféricas subordinadas, constituídas no bojo da contemporaneidade utilitarista.

Trabalhadores datados de uma mesma estrutura social, os professores enfrentam desafios semelhantes. As profundas transformações ocorridas nas últimas décadas têm gerado constantes mudanças nas concepções teóricas e científicas, impactando na forma com que esses trabalhadores se percebem e são percebidos. Correntemente são colocados sob suspeita, rotulados como incapazes de contribuir para a solução de problemas, sendo também considerados desatualizados por permanecerem ancorados em categorias conceituais consideradas obsoletas.

Sob fortes pressões da chamada sociedade da informação, esta realidade desafia os docentes a se adaptarem e aderirem às novas dinâmicas sociais impingidas pela sociedade tecnológica e informacional. Porém, essa pressão muitas vezes é originada por agentes sociais que não têm vivência do chão escolar, resultando em propostas de novas formas de ensino como resposta a uma suposta "didática arcaica". Algumas nefastas, como a da secretaria de educação do Estado de São Paulo para substituir professores pelo ChatGPT. Outras, mais sutis, por meio de instrumentos fiscais que se apresentam em pele de cordeiro, mas com corpo de lobo reduzem e contingenciam o financiamento de políticas sociais, precarizando ainda mais a profissão, que se torna mais uma *commoditie*.

Nesse cenário de precarização do trabalho discente e/ou docente, a profissão professor deixa de ser atrativa, não porque está em crise, mas pela desvalorização da



carreira por uma série de fatores que coloca outras opções em sua alça de mira. A atividade docente muitas vezes se torna temporária, com reduzida seguridade social e ampliação da desconfiança por parte da sociedade, refletindo no sentido que a educação tem para o professor e acarretando numa situação de indiferença que causa pauperização do processo.

Em muitas instituições de ensino, professores se veem obrigados a dividir a atividade docente com outras totalmente desconexas. À vista disso, o engajamento profissional se depara com barreiras que desmotivam o ingresso ou permanência na carreira. Conseqüentemente, a participação comunitária e o envolvimento com agentes sociais como sindicatos, partidos políticos, associações e conselhos municipais, diminuem significativamente. Os obstáculos encontrados para lutar por melhores condições de trabalho, e continuar no exercício da docência, acaba criando um quadro de mal-estar (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019).

Essa apatia que se instala dentro da categoria dos professores é resultado de experiências passadas, algumas marcadas por lutas gloriosas e outras frustrantes contra o governo, a sociedade e a própria classe. Esse histórico de batalhas muitas vezes leva ao desânimo na sala de aula, tanto em termos físicos quanto intelectuais, pois o cenário futuro se apresenta inseguro.

Não é surpreendente que os jovens tenham pouco interesse pela docência num contexto de sobrecarga de trabalho, baixos salários, desconfiança social e adoecimentos. Penteado e Souza Neto (2019) argumentam que essa condição faz parte da própria essência da profissão, com uma abordagem histórica que relaciona os modos de ser e estar na profissão e a cultura do magistério como uma vocação. Essa perspectiva muitas vezes leva a uma visão distorcida do trabalho, concebendo-a nos termos de um “narcisismo invertido, próximo da vivência masoquista, em professores que apresentam imaginário do próprio trabalho como sacrifício, com tendência à doação e ao sofrimento como fenômeno deformacional de negação do prazer e de renúncia ao tempo de lazer” (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019, p. 145). Essas tensões inerentes à atividade docente acabam sendo naturalizadas, criando um discurso que associa o trabalho do professor a um papel sacerdotal, de sacrifício e missão vocacional para salvar as crianças. Isso coloca uma carga emocional significativa sobre os ombros dos



professores, levando a um mal-estar que, muitas vezes, é considerado normal devido às características da profissão e às expectativas altruístas e filantrópicas, tanto da sociedade quanto dos próprios professores que se esforçam por permanecerem resilientes.

Nessa esteira de pressão e falta de reconhecimento em várias dimensões, tanto os professores quanto os jovens interessados têm se afastado da profissão. Aqueles que permanecem, muitas vezes, vivenciam uma sensação de letargia como uma forma de defesa pessoal. Aumenta-se o distanciamento físico e psicológico devido ao adoecimento, à apatia dos estudantes e ao desrespeito à autoridade e legitimidade profissional, gerando uma indiferença que busca evitar conflitos e desgastes desnecessários não apenas com os alunos, mas também com outros vínculos externos.

Nesse cenário de tensões entre prazer e sofrimento, a autonomia e autoridade dos professores são corroídas, resultando em novas formas de subjetividade por meio de um processo de reprofissionalização e desprofissionalização, como apontado por Penteado e Souza Neto (2019).

Dentro desse contexto social compartilhado, onde tanto os professores quanto os alunos são forjados, a apatia presente entre os estudantes também afeta os professores. Se os estudantes são rotulados como alienados, apáticos e sem compromisso, o mesmo é observado entre os docentes, como demonstram os movimentos grevistas e outras mobilizações enquanto categoria e classe trabalhadora, refletindo um envolvimento semelhante ao dos estudantes. Isso acontece porque, para muitos, à docência carrega sentidos históricos nos quais características como orgulho, desejo de promoção e amor próprio são desencorajados (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019).

O desencanto dos professores, fruto do mesmo processo que afeta os estudantes, onde o trabalho é reduzido ao aspecto salarial e utilitário (BENJAMIN, 1986), resultando na perda do apreço pelo ócio, arte, lazer e outras dimensões além do "culto ao trabalho", se encontra em sintonia com a desmotivação dos discentes. A falta de comprometimento dos estudantes com os componentes curriculares, a organização estudantil e o engajamento em questões políticas e sociais é reflexo da desorganização sindical docente e do baixo envolvimento com as questões sociais e políticas no seu próprio entorno.



Nesse curso, a autoridade e legitimidade docente não é estabelecida apenas pelo domínio das novas tecnologias e demandas contemporâneas da sociedade da informação, como ensina Soares et al. (2019), mas também pela construção de significados durante a relação educativa. Para tanto, é fundamental valorizar a prática docente desde a formação, oferecendo melhores salários, uma carreira atrativa e uma estrutura institucional adequada. Além disso, é importante proporcionar condições para compreender como as mudanças na sociedade afetam a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento e a autoridade. Por serem profissionais que demandam respeito às tradições e ao passado, ou seja, reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas e valores transmitidos ao longo do tempo, os professores são alvos constantes da contemporaneidade, o que torna a autoridade e a legitimidade questionáveis tanto pela sociedade quanto pelos próprios estudantes (SOARES et al., 2019). Diante desse quadro, é necessário repensar, à luz dessas transformações e dos valores tradicionais, o significado e o sentido da educação e do exercício da docência.

Prevalecendo ainda uma lógica institucional da sociabilidade produtiva, produtora de estresse e conflitos nas relações de trabalho, conforme estudos de Panteano e Souza Neto (2019), a absorção do mercado de trabalho imaginado, seja docente ou discente, não ocorre nos termos ventilados pela teoria do capital humano. Em um país com uma estrutura econômica baseada na produção de baixa complexidade, indivíduos com elevado nível de escolaridade e todo o investimento dedicado a isso são subvalorizados e sujeitos a ocupações desconexas a sua formação, reforçando um quadro de mal-estar e letargia de ambos.

Diante desse quadro, lembramos Benjamin, “onde a ideia dominante da vida estudantil é a profissão e o emprego, não há lugar para a ciência” (p. 155). Ao instrumentalizar educação e trabalho para se adequarem aos arranjos produtivos, ocorre um retrocesso teórico do conhecimento em prol dos interesses de um determinado modelo de ensino e mercado de trabalho, reduzindo os espaços para o pensamento crítico, da reflexão e a busca pelo conhecimento científico. Portanto, como salientou o antropólogo e ex-ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção deste artigo é resultado de diálogos interdisciplinares entre os docentes, acerca do cenário apático que tem acompanhado o ambiente de sala de aula. Destacamos que as soluções para os problemas apontados ao longo do texto estão fora do alcance da própria docência. Os professores, através da metodologia ou prática pedagógica, podem revitalizar o espaço da sala de aula, motivando e orientando os alunos. Contudo, isso não se mostra suficiente para romper com a condição de apatia.

Nesse viés, é fundamental ter em perspectiva que a apatia é um sintoma do esvaziamento do sentido da educação, do horizonte de expectativas e esperanças dos jovens estudantes e também dos docentes. Sendo isso parte de projetos econômicos e políticos para a educação e também consequência do fracasso das metarrativas que nos precederam, parecemos, cada vez mais, distantes de uma solução engajadora – capaz de delinear a prática escolar no nosso século.

As reflexões construídas ao longo do artigo revelam, ao prevalecer a lógica reprodutiva das estruturas de sociabilidade capitalistas e suas relações de trabalho, uma subvalorização dos sujeitos, de sua formação e das suas ocupações, reforçando a letargia nos espaços educacionais inseridos nesse sistema. Ademais, a apatia é um problema que se desenvolveu ao longo do tempo, como parte de políticas e projetos econômicos que objetivaram esvaziar os significados imanentes ao processo educacional. Dessa forma, a educação perde o propósito de formar estudantes com capacidades e competências críticas das estruturas vigentes.

Enfim, o esvaziamento dos sentidos inerentes à educação, a apatia e a letargia produzidas sistematicamente tanto nos discentes quanto docentes, recobra um trabalho pedagógico que fortaleça a autonomia dos educadores, permitindo-lhes inovar e adaptar suas práticas nos termos de uma formação mais contextualizada e integral dos estudantes. Para isso, é necessário reafirmar uma educação comprometida com os saberes historicamente produzidos, a partir de uma fundamentação teórica que promova o pensamento crítico e reflexivo nos processos formativos, que supere a indiferença e estimule a criatividade e a inovação em detrimento do conhecimento técnico e prático impresso pela exclusividade de mercado. Dentro desse quadro de transformações, é possível ressignificar os processos educacionais, pavimentando um caminho que nos



leve a criar um tempo histórico capaz de ampliar os sentidos do conhecimento para além do utilitarismo. Nesse meio, acreditamos na arte de uma educação pautada sobre os afetos – valorizando cada encontro e cada experiência que possa aferir solidariedade, responsabilidade e respeito no âmbito das relações pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Proyecto de Capital Humano**: informes de situación, primer año. Washignton, 2019.
- BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Editora Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 151-160.
- CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CAMPO, Alana Thais Quadros. **Educação pública, lógica empresarial e hegemonia neoliberal no documentário Nunca me Sonharam**. 71f. Graduação em História – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Marechal Cândido Rondon, 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 3. ed. Tradução de Luiz Benedicto L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores associados, 2001 (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional. Entrevista concedida a *TV Escola - Salto para o futuro*, 11 out. 2011. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 03 out. 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1993.

MACÁRIO, Epitácio et al. **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. Fortaleza. UECE; Bauru: Canal 6, 2018.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: Contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Luciano Edison da; DEITOS, Roberto Antonio. Formação da força de trabalho na economia primário-exportadora brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 1-21, 2024.

SOARES, Leonardo Humberto et al. A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 88-109, 2019.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.