ISSN: 2358-8829

# O HOJE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO AMANHÃ: ENTRE A ADAPTAÇÃO TECNOCRÁTICA E A HUMANIZAÇÃO

Walter Rodrigues Marques[1]

## RESUMO

Investiga-se a tensão dialética entre as urgências pragmáticas do "hoje" educacional e os imperativos ético-políticos da formação humana do "amanhã". O problema que orienta a análise pode ser assim formulado: por que a educação contemporânea, dispondo de mais recursos técnicos e diagnósticos do que em qualquer período anterior, responde às crises do presente com uma pedagogia da adaptação em vez de uma pedagogia da reinvenção? Fundamentado na Pedagogia Crítica e no Pensamento Decolonial, o estudo dialoga centralmente com a categoria freiriana de *inédito viável*, com a crítica à racionalidade instrumental de Henry Giroux e com a cosmovisão de Ailton Krenak. Metodologicamente, realiza-se uma análise qualitativa de cunho hermenêutico sobre as atuais diretrizes curriculares nacionais, contrastadas com os desafios do Antropoceno. Os resultados revelam que a educação contemporânea se encontra capturada por uma lógica neoliberal que prioriza a formação de capital humano em detrimento da cidadania planetária, e que o modelo vigente, centrado em competências técnicas, é estruturalmente incapaz de preparar os sujeitos para a complexidade do futuro. Identificam-se três deslocamentos epistemológicos necessários: da competência para a formulação de problemas, do conteúdo para a experiência, e da avaliação para a escuta narrativa. Conclui-se que a "formação do amanhã" não reside na mera digitalização do ensino, mas em uma ruptura epistemológica: é urgente transitar de uma pedagogia da adaptação para uma pedagogia da reinvenção, que integre saberes ancestrais, pensamento crítico e justiça social como alicerces insubstituíveis para a sobrevivência e a dignidade da experiência humana.

**Palavras-chave**: Pedagogia crítica, Formação humana, Decolonialidade, Paulo Freire, Futuro da educação.

---

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, 2023-), com doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA, 2019). Licenciado em Física, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2022). Licenciado em Educação Artística - Artes Plásticas (UFMA, 2012). Bacharel em Ciências Sociais (UFMA,2024). Professor EBTT de Arte (IFMA, 2026-). Líder do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Antropologia da Arte, Imagem, Patrimônio, Tecnologia e Educação (LAIPE-IFMA). Pesquisador do GEPARECER: Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Educação das Relações Étnico-Raciais; do GPTeDE: Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais no Ensino; do GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar (FE-USP). Bolsista FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, 2024-2026). Áreas de concentração de pesquisa: indígenas e o contato; educação museal; arte/educação; arqueologia/antropologia; cerâmica; artes visuais (fotografia, desenho); tecnologias na educação.

ISSN: 2358-8829

## INTRODUÇÃO

Poucas tarefas parecem tão consensuais hoje quanto afirmar que a educação precisa mudar. O consenso, porém, se desfaz na primeira pergunta consequente: mudar em que direção? As respostas correntes tendem a se organizar em torno de um vocabulário previsível — inovação, metodologias ativas, personalização, tecnologia, competências socioemocionais, aprendizagem ao longo da vida. Esse vocabulário não é falso; é, sobretudo, incompleto. Ele descreve com precisão os meios disponíveis e silencia sobre os fins que os justificariam. É nesse silêncio que se instala o problema desta investigação.

A hipótese aqui desenvolvida é a de que a educação contemporânea responde às crises do presente com uma pedagogia da adaptação. Diante da precarização do trabalho, da crise climática, da desigualdade persistente e da dissolução dos vínculos comunitários, o sistema educacional é convocado a produzir sujeitos resilientes, flexíveis, empregáveis e emocionalmente administráveis. A adaptação apresenta-se como realismo: como se não houvesse alternativa viável ao ajuste individual às condições dadas. O que essa formulação encobre é precisamente a operação política que a sustenta — a substituição da pergunta sobre a justiça pela pergunta sobre o desempenho.

Cabe evitar um mal-entendido frequente. Reconhecer que a escola precisa preparar para o mundo do trabalho não é render-se ao neoliberalismo; é reconhecer uma função legítima e historicamente conquistada da educação pública. O problema não está na preparação, mas na sua absolutização. Quando a empregabilidade se converte em finalidade última, todas as demais finalidades — a formação do juízo, a experiência da alteridade, a transmissão do patrimônio cultural, a participação democrática — passam a ser justificadas por sua utilidade instrumental para aquele fim, e não por seu valor intrínseco. A educação deixa de formar sujeitos e passa a produzir capital humano.

Esse deslocamento não é invisível nos textos normativos. A análise das atuais diretrizes curriculares nacionais revela uma arquitetura discursiva na qual a educação é descrita predominantemente pela via das competências a serem desenvolvidas e dos resultados a serem mensurados. A BNCC, ao organizar-se em torno de competências gerais, habilidades e códigos alfanuméricos, produz um currículo legível por sistemas de avaliação em larga escala — o que constitui, simultaneamente, uma virtude técnica e um

ISSN: 2358-8829

risco político. O que não se deixa traduzir em código tende a desaparecer da prática, não por decisão explícita de ninguém, mas por efeito de arquitetura.

Contra essa tendência, este artigo se apoia em três tradições que, em conjunto, oferecem resistência teórica consistente. A Pedagogia Crítica, na tradição freiriana, sustenta que a educação é ato político e que sua tarefa não é adaptar o educando ao mundo, mas capacitá-lo a pronunciá-lo e transformá-lo. A crítica de Henry Giroux à racionalidade instrumental identifica na escola um espaço de luta entre a lógica da eficiência e a lógica da emancipação, e reposiciona o professor como intelectual, e não como aplicador de técnicas. O Pensamento Decolonial, por sua vez, explicita que a universidade e a escola latino-americanas foram construídas sobre uma hierarquia epistemológica que subalternizou saberes não europeus — hierarquia que permanece operante sob formas sutis. Ailton Krenak acrescenta a essa constelação uma voz que não é acadêmica e que, por isso mesmo, desloca o debate: seu "futuro ancestral" propõe que a pergunta sobre o amanhã não se responde com projeção, mas com memória.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar a tensão dialética entre as urgências pragmáticas do "hoje" educacional e os imperativos ético-políticos da formação humana do "amanhã", de modo a fundamentar a passagem de uma pedagogia da adaptação para uma pedagogia da reinvenção. Desdobram-se desse objetivo quatro objetivos específicos: explicitar a distinção entre adaptação e reinvenção como projetos formativos distintos e não como graus de eficácia; reconstruir a categoria freiriana de *inédito viável* para dela extrair um método de trabalho pedagógico; examinar a crítica de Giroux à racionalidade instrumental e suas implicações para o lugar do professor; e interpretar, à luz do pensamento decolonial e da cosmovisão de Krenak, os limites epistemológicos das diretrizes curriculares vigentes diante dos desafios do Antropoceno.

O texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta o percurso metodológico. A segunda desenvolve o referencial teórico, em cinco movimentos. A terceira discute os resultados, com um quadro comparativo entre as duas pedagogias e a proposição de três deslocamentos epistemológicos. A última tece as considerações finais, explicitando limites e riscos da proposta.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

ISSN: 2358-8829

Trata-se de pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa e orientação hermenêutica, desenvolvida em duas frentes complementares: a leitura interpretativa de textos fundadores da Pedagogia Crítica e do Pensamento Decolonial, e a análise documental das atuais diretrizes curriculares nacionais brasileiras. Como observa Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite construir o quadro de referência a partir do qual um objeto se torna inteligível — procedimento especialmente adequado a problemas de natureza conceitual, cuja elucidação não depende da produção de dados primários.

A opção hermenêutica não é acidental. Gadamer (1997) sustenta que a compreensão não é reconstrução neutra do sentido de um texto, mas fusão de horizontes: o intérprete interroga o texto a partir de suas próprias perguntas históricas. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que a leitura das diretrizes curriculares realizada aqui é uma leitura situada — feita de um lugar latino-americano, por um pesquisador formado em arte/educação e ciências humanas, e orientada por uma pergunta específica sobre a finalidade da formação. Não se pretende, portanto, uma descrição exaustiva dos documentos, mas a identificação dos pressupostos que sua arquitetura discursiva torna operantes.

O corpus organiza-se em dois conjuntos. O primeiro é normativo: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013), tomadas não apenas por seu conteúdo explícito, mas por sua forma — pela maneira como nomeiam, classificam e hierarquizam os saberes escolares. O segundo é teórico, e distribui-se em três vertentes. A vertente freiriana mobiliza *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992) e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), com atenção particular à categoria de *inédito viável*. A vertente da crítica à racionalidade instrumental apoia-se em Giroux (1983; 1992; 1997). A vertente decolonial recorre a Quijano (2005), Dussel (1993), Mignolo (2003), Walsh (2009) e Santos (2006), e incorpora a contribuição de Krenak (2019; 2020; 2022). Complementarmente, recorreu-se a Saviani (2009) para a discussão da função social da escola e a Laval (2004) para a análise da empresarialização educacional.

O procedimento analítico desenvolveu-se em quatro etapas. Na primeira, realizou-se leitura integral das obras e dos documentos, com fichamento das teses centrais e dos conceitos estruturantes de cada autor. Na segunda, construíram-se seis categorias analíticas a priori, derivadas do problema de pesquisa: finalidade atribuída à educação; concepção de sujeito; estatuto conferido ao conhecimento; organização do currículo;

ISSN: 2358-8829

regime de avaliação; e relação com o tempo futuro. Na terceira etapa, procedeu-se ao confronto entre o que se designou como pedagogia da adaptação e pedagogia da reinvenção, tomando-as não como modelos empíricos puros, mas como tipos ideais no sentido weberiano — construções analíticas que iluminam tendências reais sem esgotá-las. Na quarta, elaborou-se a síntese interpretativa, da qual resultaram os três deslocamentos epistemológicos propostos na seção de resultados.

O método dialético justifica-se porque o objeto é intrinsecamente contraditório. A educação afirma simultaneamente sua utilidade social e sua autonomia formativa; responde a demandas econômicas e a exigências éticas que frequentemente as contradizem. Resolver essa contradição pela eliminação de um dos polos — seja pela subordinação da formação à empregabilidade, seja pela recusa de qualquer compromisso com o mundo produtivo — empobrece o fenômeno. A dialética, aqui, não é ornamento retórico: é o reconhecimento de que a "formação do amanhã" se constrói no interior dessa tensão, e não fora dela.

Cabe explicitar os limites do estudo. Não se realizaram observações de campo, entrevistas ou *surveys*; não se pretende descrever como professores e estudantes vivem as diretrizes analisadas. Os resultados têm validade conceitual e interpretativa, e sua pertinência depende da capacidade de iluminar problemas empíricos formulados por outros pesquisadores. Registre-se ainda que a incorporação de um autor indígena como Krenak a um corpus acadêmico não é gesto de inclusão simbólica; implica um problema metodológico real — o de ler uma obra que se recusa a ser lida nos termos da epistemologia que a acolhe — que será retomado na discussão.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### O "hoje" como urgência e o "amanhã" como imperativo

A expressão "formação do amanhã" costuma circular na literatura educacional como sinônimo de antecipação: formar hoje quem atuará nas próximas décadas. Essa formulação é sedutora e enganosa. Ao projetar o futuro como um lugar a ser previsto, ela converte a educação em exercício de prospectiva e legitima a autoridade de quem supostamente conhece as tendências. O futuro, assim concebido, torna-se argumento de autoridade contra o debate democrático sobre os fins da formação.

ISSN: 2358-8829

Neste artigo, a relação entre hoje e amanhã é tomada em outro sentido: como decisão tomada no presente. Toda prática pedagógica, inclusive a que se pretende neutra ou meramente técnica, decide o que será transmitido e o que será esquecido, quais vozes serão autorizadas e quais serão silenciadas. O presente educacional não é um ponto neutro entre passado e futuro, mas o lugar onde se disputa o que contará como conhecimento legítimo. Nesse sentido, o "hoje" não é obstáculo à formação do amanhã; é seu único material disponível.

A urgência é real e não deve ser minimizada. A crise climática, a automação de funções cognitivas, a precarização das relações de trabalho e a erosão das instituições democráticas impõem respostas em prazos curtos. O problema não é a existência da urgência, mas a forma que ela assume quando convertida em argumento pedagógico. A urgência, na lógica da adaptação, funciona como dispensadora de justificação: diante dela, qualquer discussão sobre finalidades parece luxo intelectual. É assim que se naturaliza a substituição da pergunta "que formação queremos?" pela pergunta "que competências o mercado exige?".

A distinção decisiva entre os dois projetos não está, portanto, no grau de realismo, mas na direção do movimento. A pedagogia da adaptação move o sujeito em direção ao mundo tal como está; a pedagogia da reinvenção move o mundo em direção às possibilidades que o sujeito é capaz de imaginar e realizar. Ambas reconhecem o mundo. A diferença é se ele é tomado como limite ou como problema.

## Freire: o *inédito viável* como método

A categoria de *inédito viável* é frequentemente lida como uma expressão do otimismo pedagógico freiriano — uma convocação à esperança. Essa leitura, embora correta em sua intenção, perde o essencial: o *inédito viável* é uma categoria analítica e metodológica, não um estado de espírito. Em Freire (1992), o *inédito viável* designa a solução que ainda não existe, mas cuja viabilidade é demonstrável a partir das condições presentes — distinguindo-se, com igual rigor, do sonho impossível e do fatalismo do possível imediato.

A estrutura do conceito é rigorosa. Primeiro, reconhece-se o "inédito" como aquilo que não está dado na realidade atual. Segundo, afirma-se que sua viabilidade não é arbitrária: depende da análise das condições históricas concretas. Terceiro, e mais

ISSN: 2358-8829

importante para a educação, a viabilidade não preexiste à ação; ela se constitui no processo de sua construção. O *inédito viável* não é um futuro que se espera, mas um futuro que se verifica na prática. É o que Freire (1987) descreve como pronúncia do mundo: a passagem de uma consciência que se adapta ao mundo para uma consciência que o nomeia.

A consequência pedagógica é direta. Se o *inédito viável* se verifica na ação, então a educação não pode ser reduzida à transmissão de repertórios já consolidados nem à preparação para cenários previstos. Sua tarefa é criar as condições subjetivas e coletivas para que os sujeitos possam formular problemas que hoje não estão formulados. Essa é a razão pela qual Freire (1996) insiste que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção — fórmula que, lida com atenção, é uma teoria da mediação, e não uma defesa da espontaneidade.

Freire oferece também um diagnóstico que antecede em décadas o vocabulário atual. Sua análise da "educação bancária" descreve com precisão o que hoje se apresenta sob roupagem tecnológica: um modelo em que o conhecimento é depósito, o estudante é repositório e a avaliação mede a fidelidade do depósito em relação ao gabarito. A digitalização não altera essa estrutura; frequentemente a aperfeiçoa, tornando-a escalável e monitorável. A crítica freiriana permanece atual precisamente porque não se dirige a um método de ensino, mas a uma relação epistemológica.

**Giroux: racionalidade instrumental e o professor como intelectual**

Henry Giroux permite nomear o mecanismo pelo qual a adaptação se impõe sem necessidade de coerção. Sua tese central é a de que a escola é atravessada por duas racionalidades em conflito: uma instrumental, orientada pela eficiência técnica e pela mensuração de resultados; outra emancipatória, orientada pela formação do juízo crítico e pela ampliação da agência. A primeira não nega a segunda; absorve-a, convertendo-a em um de seus indicadores de qualidade.

Em *Theory and resistance in education*, Giroux (1983) demonstra que a escola não é apenas aparelho de reprodução, mas território de contestação — o que ele designa como resistência. Reconhecer a resistência como categoria analítica desloca o olhar sobre o fracasso escolar: o que a instituição lê como indisciplina ou déficit pode ser, em muitos casos, recusa de uma forma de escolarização que nega a experiência dos sujeitos. Essa

ISSN: 2358-8829

perspectiva tem implicações políticas evidentes, pois recusa a naturalização do fracasso e o situa na relação entre a cultura escolar e as culturas dos estudantes.

A formulação mais influente de Giroux (1997) para o problema aqui tratado é a do professor como intelectual. Contra a proletarização do trabalho docente — sua redução a executor de protocolos concebidos alhures —, ele sustenta que ensinar envolve necessariamente atividade intelectual: selecionar, hierarquizar, interpretar e justificar conhecimentos. Negar esse caráter não torna o ensino mais técnico; apenas torna invisível o trabalho interpretativo que ele sempre realiza. O professor que aplica um material pronto não deixou de interpretar: interpretou que a interpretação alheia era suficiente.

Giroux (1992) acrescenta a noção de trabalhador cultural, que aproxima o docente de outros produtores de sentido e desloca o debate da formação técnica para a formação política. A questão deixa de ser "que metodologia funciona?" e passa a ser "que projeto de sociedade esta metodologia pressupõe?". Não se trata de desprezar a técnica, mas de recusar sua autonomização: uma metodologia nunca é apenas um meio, porque organiza relações, distribui autoridade e define o que conta como participação legítima.

**Decolonialidade: a ferida colonial e a pluralidade epistemológica**

O Pensamento Decolonial explicita uma dimensão que a crítica frankfurtiana, por si só, não alcança. Quijano (2005) demonstra que a modernidade europeia se constituiu simultaneamente como projeto econômico e como projeto epistemológico: a colonialidade do poder não se esgota na exploração do trabalho, mas se reproduz na hierarquização dos saberes, na atribuição de universalidade ao conhecimento europeu e de particularidade, folclore ou crença aos demais. Essa hierarquia sobrevive ao fim do colonialismo político, o que justifica a distinção entre colonização e colonialidade.

Dussel (1993) radicaliza o argumento ao situar a origem da modernidade não na Ilustração, mas em 1492, no "encobrimento do outro": a constituição do sujeito moderno como *ego cogito* pressupõe a negação da alteridade do outro colonizado. Mignolo (2003) desdobra essa crítica no plano da geopolítica do conhecimento, mostrando que a produção teórica permanece organizada segundo centros e periferias, de modo que os autores latino-americanos são lidos como objeto de estudo e os europeus como sujeitos da teoria.

Para a educação, as consequências são concretas. Walsh (2009) distingue interculturalidade funcional e interculturalidade crítica: a primeira reconhece a

ISSN: 2358-8829

diversidade para integrá-la ao sistema existente, sem questionar as relações de poder que o sustentam; a segunda toma a diferença colonial como problema e a enfrenta. A distinção é operacionalmente decisiva, pois permite avaliar propostas curriculares que celebram a diversidade e, ao mesmo tempo, mantêm intacta a hierarquia que produziu a exclusão.

Santos (2006) oferece o conceito complementar de ecologia dos saberes, que não propõe a substituição do conhecimento científico por saberes tradicionais, mas o reconhecimento de sua incompletude recíproca. Trata-se de uma posição que evita dois escolhos simétricos: o cientificismo, que atribui monopólio de validade ao conhecimento técnico, e o relativismo, que dissolve critérios de rigor na celebração indiferenciada de todas as formas de saber. A ecologia dos saberes exige, ao contrário, rigor redobrado: é preciso aprender a avaliar saberes cujos critérios de validação não são os nossos.

**Krenak e o Antropoceno: a Terra como sujeito**

Ailton Krenak ocupa um lugar peculiar neste corpus, e convém explicitar essa peculiaridade. Sua obra não é acadêmica e não se pretende tal; é intervenção, testemunho e pensamento em ato. Incorporá-la a um artigo científico implica um risco que vale nomear: o de convertê-la em citação decorativa, domesticando sua força crítica pela via da erudição. Feita essa ressalva, sua contribuição é insubstituível para a pergunta sobre o futuro da formação.

A tese central de Krenak (2019) é que a humanidade, tal como a modernidade a concebeu — separada da natureza, autossuficiente, destinada a prosperar indefinidamente —, é uma ficção que já não se sustenta. O Antropoceno, mais do que um período geológico, é a evidência de que essa ficção produziu efeitos materiais irreversíveis. A resposta que ele propõe não é técnica, mas cosmológica: reaprender a habitar o planeta como parte dele, e não como seu administrador.

Em *Futuro ancestral*, Krenak (2022) inverte a direção habitual da pergunta sobre o amanhã. O futuro não está à frente, como projeção; está atrás, como memória que precisa ser reativada. Os povos originários não são resíduos de um passado a ser superado, mas portadores de conhecimento sobre como viver em um mundo que hoje se descobre finito. Essa inversão tem consequência pedagógica imediata: se o futuro é ancestral, a educação não pode ser pensada como preparação para o novo, mas como reconexão com saberes que a escola sistematicamente desqualificou.

ISSN: 2358-8829

Krenak (2020) oferece também uma crítica contundente à noção de utilidade, que atinge diretamente o vocabulário das competências. Perguntar "para que serve" pressupõe que tudo existe em função de outra coisa, e essa cadeia de utilidades não tem fim. A vida, argumenta ele, não é útil: é fim em si. Transposta para a educação, a tese desmonta a lógica que justifica cada componente curricular por sua contribuição a um resultado posterior — e que, por isso, elimina tudo o que não se deixa justificar dessa maneira.

O encontro entre Krenak e Freire não é forçado. Ambos recusam a educação como adaptação; ambos afirmam a centralidade da palavra e da narrativa; ambos situam a esperança como categoria histórica, e não como disposição psicológica. A diferença de registro — um fala da pedagogia do oprimido, o outro da cosmovisão de povos originários — não impede a convergência em torno de uma tese comum: a formação humana não se mede por sua capacidade de ajuste ao mundo dado, mas por sua capacidade de reabrir o mundo como problema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A pedagogia da adaptação e a pedagogia da reinvenção

O confronto sistemático entre o corpus teórico e os documentos normativos permite organizar os dois projetos formativos em torno das seis categorias analíticas definidas na metodologia. O Quadro 1 sintetiza esse mapeamento, apresentando-os como tipos ideais: construções analíticas que iluminam tendências reais, sem corresponder a práticas empíricas puras.

**Quadro 1** – Tipos ideais da pedagogia da adaptação e da pedagogia da reinvenção

| **Categoria** | **Pedagogia da adaptação** | **Pedagogia da reinvenção** |
|---|---|---|
| Finalidade da educação | Empregabilidade e ajuste ao mundo dado | Formação do juízo e reinvenção do mundo |
| Concepção de sujeito | Capital humano, indivíduo flexível e resiliente | Sujeito histórico, coletivo e portador de palavra |
| Estatuto do conhecimento | Recurso útil, mensurável e transferível | Problema a ser formulado e interpretado |
| Organização do currículo | Competências e habilidades fragmentadas | Campos de experiência e problemas integradores |
| Regime de avaliação | Mensuração de desempenho e ranking | Escuta narrativa e documentação de percursos |
| Relação com o futuro | Previsão de tendências e antecipação | *Inédito viável* e futuro ancestral |
| Base epistemológica | Racionalidade instrumental e monocultura do saber | Ecologia dos saberes e pluralidade epistêmica |

| | | |
|---|---|---|
| Risco predominante | Precarização subjetiva e conformismo | Voluntarismo e romantização da resistência |

**Fonte**: Elaborado pelo autor (2026).

A primeira constatação é que a pedagogia da adaptação não é uma conspiração, mas um efeito de arquitetura. Nenhum documento normativo afirma que a finalidade da educação seja formar capital humano; o que se observa é um encadeamento de escolhas técnicas — organizar por competências, codificar habilidades, mensurar resultados — que, somadas, produzem esse efeito. A arquitetura curricular da BNCC é, nesse sentido, exemplar: ao tornar o currículo legível por sistemas de avaliação em larga escala, ela viabiliza políticas de monitoramento e, simultaneamente, tende a invisibilizar aquilo que não se deixa codificar.

A segunda constatação é que a pedagogia da reinvenção não é o oposto simétrico da adaptação. Seu risco próprio não é o conformismo, mas o voluntarismo: a suposição de que a afirmação de uma intenção crítica basta para transformar práticas atravessadas por condições materiais adversas. Freire (1992) advertia que a esperança sozinha não transforma o mundo, e a crítica de Giroux à resistência romântica aponta na mesma direção. Uma pedagogia da reinvenção que desconsidere jornada docente, infraestrutura, tamanho de turma e condições de trabalho converte-se em retórica — e a retórica, no vocabulário da adaptação, é facilmente absorvida como "inovação".

## A captura neoliberal e a conversão da formação em investimento

Os resultados permitem precisar o mecanismo da captura. Ele não opera por negação da educação, mas por redefinição de sua finalidade. A educação permanece central no discurso público — jamais se falou tanto em sua importância — mas sua importância é justificada por sua contribuição ao crescimento econômico, à produtividade e à competitividade. Nesse deslocamento, a educação deixa de ser direito e passa a ser investimento; o estudante deixa de ser sujeito e passa a ser portador de um capital a ser valorizado.

Laval (2004) descreve com precisão esse processo ao analisar a transposição do vocabulário empresarial para a escola: gestão por resultados, metas, indicadores, clientes, excelência. O ponto não é a inadequação semântica, mas o efeito performativo da linguagem: ao nomear a escola com categorias da empresa, torna-se natural avaliá-la com

ISSN: 2358-8829

critérios de eficiência, e não de justiça. Uma escola eficiente pode ser profundamente injusta, e essa possibilidade desaparece do horizonte quando a eficiência se torna o critério supremo.

A esse mecanismo soma-se o que se pode designar como individualização da crise. Diante de problemas estruturais — desemprego, desigualdade, crise climática —, a resposta pedagógica dominante é o desenvolvimento de competências individuais: resiliência, adaptabilidade, inteligência emocional, capacidade de aprender a aprender. A mensagem implícita é que o fracasso é uma questão de preparo pessoal, e não de configuração social. É a operação que Freire (1987) descreveu como internalização da opressão: o oprimido passa a explicar sua condição por sua própria insuficiência.

Krenak (2020) permite levar essa crítica ao seu limite. Se a vida não é útil, então a lógica que justifica a formação por sua utilidade futura é estruturalmente incapaz de reconhecer o valor da experiência presente. Uma criança que aprende porque aquilo lhe será útil amanhã não está aprendendo: está investindo. A escola que só autoriza essa forma de relação com o conhecimento produz sujeitos capazes de se adaptar a qualquer cenário — exceto àquele em que seria necessário recusar o cenário.

**Três deslocamentos epistemológicos**

Da análise emergem três deslocamentos que operacionalizam a passagem da adaptação para a reinvenção. Não são etapas sequenciais, mas mudanças simultâneas de eixo.

O primeiro é da competência para a formulação de problemas. A competência é definida por um desempenho esperado diante de uma situação prevista; sua avaliação supõe que o problema já está formulado. Ora, os problemas que hoje interpelam a humanidade — a crise climática, a automação cognitiva, a erosão democrática — não estão formulados de modo consensual. Formar para eles exige capacitar os sujeitos a formular problemas, e não apenas a resolvê-los. Freire (1996) designava esse movimento como passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica; Krenak (2022) o descreve como reabertura do mundo ao questionamento. Em ambos, o que está em jogo é a recusa de um mundo cujas perguntas já vêm prontas.

O segundo é do conteúdo para a experiência. Não se trata de abandonar conteúdos — uma educação sem conteúdo é uma forma elegante de negar o direito ao conhecimento

ISSN: 2358-8829

às classes populares, tese que Saviani (2009) defende com clareza. Trata-se de recusar a separação entre conteúdo e vida que caracteriza a pedagogia da adaptação. O conteúdo só se torna formativo quando atravessa a experiência de quem aprende, quando se converte em instrumento de leitura do próprio mundo. A ecologia dos saberes, proposta por Santos (2006), e a valorização das narrativas presentes em Krenak (2019) apontam na mesma direção: o conhecimento se constitui na relação, e não na acumulação.

O terceiro é da avaliação para a escuta narrativa. A avaliação por desempenho mede o ajuste entre produto e padrão; a escuta narrativa documenta percursos e torna visíveis as aprendizagens que não se convertem em indicadores. Este último deslocamento é o mais difícil, porque contraria a demanda institucional por comparabilidade. Cabe reconhecer que não se trata de abolir a avaliação — seria irresponsável —, mas de recusar que ela seja a única forma de reconhecimento do valor do trabalho educativo. Giroux (1997) denomina esse gesto de recuperação da autoridade intelectual do professor: a autoridade de dizer o que importa, e não apenas de medir o que foi alcançado.

**Limites, riscos e a leitura situada**

Três riscos merecem explicitação, pois deles depende a credibilidade da proposta. O primeiro é a romantização do ancestral. A valorização de saberes originários, quando descontextualizada, converte-se em folclore pedagógico: cita-se Krenak, celebra-se a diversidade e mantêm-se intactas as estruturas que produziram a subalternização. Walsh (2009) chama atenção para essa armadilha ao distinguir interculturalidade funcional de interculturalidade crítica. Incorporar saberes ancestrais exige rigor: exige aceitar que eles portam critérios de validação distintos dos científicos, e não apenas conteúdo exótico a ser ilustrado.

O segundo é o essencialismo. Tratar “o saber indígena” ou “a perspectiva decolonial” como blocos homogêneos repete a operação que a crítica decolonial denuncia: reduzir a alteridade a uma categoria única, disponível para consumo teórico. Mignolo (2003) insiste que a decolonialidade é projeto plural e em construção, não identidade a ser aplicada. Um currículo que ensina “a cultura indígena” como bloco é tão monocultural quanto o que a ignora.

ISSN: 2358-8829

O terceiro é o risco de que a própria crítica seja capturada. A linguagem da inovação e da transformação é hoje plenamente compatível com a lógica de mercado: existem plataformas que vendem "metodologias ativas", consultorias que oferecem "formação decolonial" e índices que medem "competências socioemocionais". O vocabulário crítico, quando desligado de práticas concretas, circula com facilidade no mercado educacional. A defesa contra esse risco não é abandonar a crítica, mas ancorá-la em análise material: perguntar, sempre, quem se beneficia de cada reforma e quem arca com seus custos.

Cabe registrar, por fim, o limite epistêmico desta pesquisa. Ela é uma leitura situada, produzida de um lugar acadêmico que a própria crítica decolonial problematiza. Escrever sobre decolonialidade a partir da universidade é ocupar uma posição ambivalente: a de quem denuncia a hierarquia epistemológica usando as ferramentas que ela legitimou. Não há solução teórica para essa ambivalência; há apenas a honestidade de declará-la e a disposição de submetê-la ao escrutínio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite sustentar que a tensão entre o "hoje" e a "formação do amanhã" não se resolve pela escolha de um dos polos, mas pela explicitação do que cada um deles pressupõe. A pedagogia da adaptação apresenta-se como realismo, mas é uma escolha política: a de tomar o mundo dado como limite e a empregabilidade como finalidade. A pedagogia da reinvenção apresenta-se como utopia, mas é igualmente realista: parte da constatação de que as crises contemporâneas exigem sujeitos capazes de formular problemas que ainda não estão formulados, e essa capacidade não se desenvolve pelo treinamento em competências previstas.

O conceito freiriano de *inédito viável* oferece a mediação entre esses dois registros. Ele não é otimismo nem prognóstico: é método. Afirma que a solução inexistente pode ser construída, mas exige análise rigorosa das condições presentes e verificação na prática. É, portanto, a alternativa teórica mais consistente tanto ao fatalismo da adaptação quanto ao voluntarismo de certas críticas. A educação, nessa perspectiva, não prepara para o futuro nem espera por ele: participa de sua construção, com os recursos conceptuais e as contradições do presente.

A contribuição de Giroux impede que esse movimento se converta em retórica. Ao reposicionar o professor como intelectual, ele desloca o foco das metodologias para as condições de trabalho e para a autoridade profissional. Sem tempo, sem formação e sem condições materiais, nenhuma pedagogia crítica se sustenta; e a ausência dessas condições não é um detalhe operacional, mas parte do mecanismo que produz a adaptação. A valorização docente, nesse sentido, não é pauta corporativa: é condição epistemológica da reinvenção.

A crítica decolonial e a voz de Krenak completam o argumento ao evidenciar que a pergunta sobre o futuro não é neutra. Ela é formulada de algum lugar, com algum repertório, e exclui saberes que não se encaixam em seus pressupostos. Se o futuro é ancestral, como propõe Krenak, então a formação do amanhã depende de uma operação paradoxal: recuperar o que a escola ensinou a desprezar. Os povos originários não são tema de conteúdo complementar; são portadores de uma resposta possível para a crise que a racionalidade instrumental produziu.

Três desdobramentos parecem prioritários. No plano da pesquisa, são necessários estudos empíricos que documentem práticas pedagógicas nas quais o *inédito viável* se verifica — não como relato inspiracional, mas como análise de condições, mediações e resultados. No plano da formação docente, urge garantir que os professores em formação tenham experiência de pensamento crítico, e não apenas de técnicas de gestão de sala. No plano das políticas públicas, é preciso recusar a equivalência entre qualidade e desempenho, construindo indicadores que reconheçam dimensões hoje invisibilizadas.

Conclui-se que a "formação do amanhã" não reside na mera digitalização do ensino, nem na atualização permanente de metodologias. Reside em uma ruptura epistemológica: na passagem de uma pedagogia que ensina a habitar o mundo como ele está para uma pedagogia que ensina a reabri-lo como problema. Essa passagem não é espontânea, não é indolor e não é garantida. É, no entanto, a única que mantém aberta a possibilidade de que a educação siga sendo aquilo que Freire afirmou ser: um ato de coragem e de compromisso com a dignidade da experiência humana.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar (FE-USP); à FAPEMA (Fundação de Amparo à

Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) pela bolsa de doutorado vigente de 2024 a 2026.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** — a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Theory and resistance in education**: a pedagogy for the opposition. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.

GIROUX, Henry A. **Border crossings**: cultural workers and the politics of education. New York: Routledge, 1992.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.